جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

اضطِرابُ التَّصَرُفِ وعَلاقَتُهُ بِمُعْتَقَدَاتِ هَزِيمَةِ الذَّاتِ لَدَى طَلَبَةِ المَرْحَلَةِ الأَسَاسِيَّةِ العُلْيَا المُتَأَخِرِينَ تَحْصِيلِيَّاً فِي مَدارِسِ لِوَاءِ قَصَبَةِ الطَّفِيلَةِ

إعداد الطالب
خلف عطيه حسين العبيات

إشراف
الاستاذ الدكتور أحمد أبو أسعد

رسالــة مقدمــة إلى كلية الدراسات العليا استكمـالاً
لمتطلبـــات الحصـــول علــى درجـــة الماجستيـر
في الإرشاد النفسي والتربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤتة، 2017م

الآراء الواردة في الرسالة الجامعية
لا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر جامعة مؤتة

بسم الله الرحمن الرحيم

MUTAH UNIVERSITY
College of Graduate Studies

جامعة مؤتة
كلية الدراسات العليا

نموذج رقم (١٤)

قرار إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب خلف عطيه العبيات الموسومة بـ:

اضطراب التصرف وعلاقته بمعتقدات هزيمة الذات لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا المتاخرين تحصيليا في مدارس لواء قصبة الطفيلة

استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في **الارشاد النفسي والتربوي**.

القسم: الارشاد والتربية الخاصة.

	التوقيع	التاريخ	
أ.د. احمد عبداللطيف ابو اسعد		٢٠١٧/٤/١٨	مشرفاً ورئيسا
أ.د. محمد ابراهيم السفاسفه		٢٠١٧/٤/١٨	عضواً
د. عبدالناصر موسى القرالة		٢٠١٧/٤/١٨	عضواً
د. احمد رشيد زياده		٢٠١٧/٤/١٨	عضواً

عميد كلية الدراسات العليا

أ.د.محمد عبدالرحيم المحاسنه

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
sedgs@mutah.edu.jo dgs@mutah.edu.jo e-mail:
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤتة – الكرك – الاردن
الرمز البريدي :٦١٧١٠
تلفون :٠٣/٢٣٧٢٣٨٠-٩٩
فرعي 5328-5330
فاكس ٠٣/٢ 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداءُ

الحمدُ للهِ رَبِّ العَالمينَ والصلاةُ والسلامُ على سيدِنا محمدٍ وعلى آلة وصحبهِ ومَنْ سارَ على نهجهِ إلى يومِ الدينِ...

أُهدي عملي هذا إلى مَنْ أَفتخرُ وأَعتزُ بهِ أَخي وقرةُ عَيني العقيد إياد العبيات وأَخواتي وإلى زوجتي وأولادي وبناتي، الذينَ زرعوا فيَّ حبَّ العلمِ والاجتهادِ والعملِ، إلى مَنْ كنتُ أحلمُ بأنْ أَرجعَ إليهما حامِلاً معي شهادتي ليأخذاني بحضنِهما ويُباركا لِي، ولكنَّ الترابَ احتضنَهُمُا قبلَ أنْ يَفرحَا لفرحِي، لوالديَّ الساكنينِ في قلبي...

رحمِهُمَا اللهُ وأَسكَنَهُمَا فَسيحَ جناتهِ.

إلى كلِّ مَنْ وَقَفَ خَلفي يُساندني ويَرفعُ مِن معنوياتي ويَدعُو لي بالنجاحِ والتوفيقِ مِن زُملائِي وأَصدِقائِي.

خلف عطيه العبيات

الشكر والتقدير

الحمدُ والشكرُ للهِ أولاً وآخراً:

وبعدُ...

لا يَسعُني في هذا المقامِ إلَّا أن أتَقدمَ بالشكرِ الموفورِ إلى الذينَ كانَ لعونِهم الأثرُ الكبيرُ في إنجازِ هذا العملِ، وأخصُّ بالذكرِ الأستاذَ الدكتور أحمد عبد اللطيف أبو اسعد والذي أعتبرهُ منارةً أهتدي بها، على ما قدمهُ من توجيهاتٍ واهتمامٍ وما منحَ من وقتٍ وجهدٍ وسعةِ صدرٍ حيثُ كانَ لذلك الأثرُ الأكبرُ في الإنجازِ بالإشرافِ على رسالتِي.

وأتقدمُ بالشكرِ لمديريةِ التربيةِ والتعليمِ لمنطقةِ الطفيلةِ ولإدارةِ المدارسِ والمرشدينَ والمعلمينَ والطلبةِ في مدارسِ لواءِ قصبةِ الطفيلةِ.

كما أتقدمُ بالشكرِ الجزيلِ إلى أعضاءِ لجنةِ المناقشةِ لتفضّلِهم بقبولِ مناقشةِ هذه الرسالةِ، وهُمْ: الأستاذُ الدكتور محمد السفاسفه، والدكتور أحمد رشيد زيادة، والدكتور عبدالناصر القراله، راجياً المولى عزَّ وجلَّ بأنْ يأخذَ بأيدِيهم إلى كلِّ خيرٍ.

وكما أتقدمُ بالشكرِ إلى كلِّ مَنْ وقَفَ إلى جَانبي وشجَّعني لإتمامِ هذا العملِ، وإلى كلِّ من سهلَ لي اجراءاتِ إنجازِ هذه الرسالةِ.

خلف عطيه العبيات

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
الشكر والتقدير	ب
فهرس المحتويات	ج
قائمة الجداول	هـ
قائمة الملاحق	ز
الملخص باللغة العربية	ح
الملخص باللغة الانجليزية	ط
الفصل الأول: مقدمة الدراسة وأهميتها	1
1.1 المقدمة	1
2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها	3
3.1 أهداف الدراسة	5
4.1 أهمية الدراسة	5
5.1 التعريفات المفاهيمية الإجرائية	6
6.1 حدود الدراسة	7
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	**8**
1.2 الإطار النظري	8
2.2 الدراسات السابقة	28
الفصل الثالث: المنهجية والتصميم	38
1.3 منهجية الدراسة	38
2.3 مجتمع الدراسة	38
3.3 عينة الدراسة	39
4.3 أدوات الدراسة	40
5.3 اجراءات الدارسة	51
6.3 متغيرات الدراسة	51

الموضوع	الصفحة
7.4 الأساليب والمعالجات الإحصائية:	**51**
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات	53
1.4 عرض النتائج ومناقشتها	53
4. 2 التوصيات	96
المراجع	71
الملاحق	79

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات	40
2.	الفقرات المعدلة والمحذوفة في مقياس اضطراب التصرف	42
3.	معاملات ارتباط فقرات مقياس اضطراب التصرف مع البعد	43
4.	معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس اضطرابات التصرف معا ومع الدرجة الكلية	44
5.	معامل الثبات بطريقتي الإعادة وكرونباخ الفا لمقياس اضطرابات التصرف مع الفقرات الايجابية والسلبية	45
6.	الفقرات المعدلة والمحذوفة في مقياس هزيمة الذات	47
7.	معاملات ارتباط فقرات مقياس هزيمة الذات مع البعد	48
8.	معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس هزيمة الذات معا ومع الدرجة الكلية	49
9.	معامل الثبات بطريقتي الاعادة وكرونباخ الفا لمقياس هزيمة الذات مع الفقرات الايجابية والسلبية	50
10.	المتوسط والانحراف المعياري لاضطرابات التصرف السائدة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرين تحصيليا	53
11.	المتوسط والانحراف المعياري لمعتقدات هزيمة الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرين تحصيليا	55
12.	نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة مدى مساهمة معتقدات هزيمة الذات لدى الطلبة المتأخرين تحصيليا في قصبة الطفيلة في اضطرابات التصرف	56
13.	نتائج اختبار (ت) لمتوسطات اضطرابات التصرف تبعا للنوع الاجتماعي	58
14.	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس اضطرابات التصرف تبعا للمستوى	60

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
	الاقتصادي	
15.	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية للعدوان ضد الآخرين وانتهاك القواعد والدرجة الكلية تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي.	61
16.	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس اضطرابات التصرف تبعا لعدد أفراد الأسرة	62
17.	نتائج اختبار (ت) لمتوسطات معتقدات هزيمة الذات تبعا للنوع الاجتماعي	63
18.	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس هزيمة الذات تبعا للمستوى الاقتصادي	64
19.	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لإدمان الانجاز والاستحقاق والدرجة الكلية تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي.	66
20.	نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس هزيمة الذات تبعا لعدد أفراد الأسرة	67
21.	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لإدمان الحب تبعا لمتغير عدد أفراد الاسرة.	68

قائمة الملاحق

رمز الملحق	الملحق	الصفحة
أ	مقياس اضطراب التصرف الصورة الأولية	80
ب	قائمة أسماء المحكِّمين	86
ج	مقياس اضطراب التصرف الصورة النهائية	88
د	مقياس هزيمة الذات الصورة الأولية	91
هـ	مقياس هزيمة الذات الصورة النهائية	95
و	كتب تسهيل المهمة	98

الملخص

اضطِرابُ التَّصَرُفِ وعَلاقَتُهُ بِمُعْتَقَدَاتِ هَزِيمَةِ الذَّاتِ لَدَى طَلَبةِ المَرْحَلَةِ الأَسَاسِيَّةِ العُلْيَا المُتَأخِرِينَ تَحْصِيلِيَّاً فِي مَدارِسِ لِوَاءِ قَصَبَةِ الطَّفِيلَةِ

خلف عطيه العبيات

جامعة مؤتة، 2017م

هَدَفَتِ الدراسةُ الحاليةُ إلى التَّعرفِ على مُستوى انتشار اضطِراباتِ التَّصرفِ ومعتقداتِ هزيمةِ الذَّاتِ لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرينَ تحصيليِّاً في مدارس لواءِ قصبةِ الطفيلةِ، ولِتحقيقِ أهدافِ الدراسةِ فقدْ تمَّ تطويرُ مقياسينِ هُما: مِقياسُ اضطراباتِ التَّصرفِ ومِقياسُ هزيمةِ الذاتِ، كمَا تمَّ التحقـقُ من دلالات صِدقِهِمَا وثباتِهِمَا، وتطبيقُ الدراسةِ على أفرادِ عينة الدراسةِ والذينَ تمَّ اختيارُهُم من المدارسِ بطريقة عشوائية بسيطة، وبلغَ عددهُم (362) طالباً وطالبةً، وقد توصلتْ نتائجُ الدراسةِ أَنَّ الطلبةَ المتأخرينَ تحصيلياً لديهِم مستوىً متوسطٌ من اضطراباتِ التصرفِ ومعتقداتِ هزيمةِ الذَّاتِ، وأنَّ الذكورَ لديهِم اضطراباتُ تصرفٍ أكثر، بينما لدى الإناثِ معتقداتِ هزيمةِ الذَّاتِ أكثر، وبِنفس الوَقتِ يَلعبُ المستوى الاقتصاديُّ دوراً في اضطراباتِ التصرفِ ومعتقداتِ هزيمةِ الذَّاتِ، بينما يلعبُ عددُ افرادِ الأسرةِ دوراً في معتقداتِ هزيمةِ الذَّاتِ، وبناءً على نتائجِ الدراسةِ فقد تمَّ الخروجُ ببعضِ التوصياتِ منها الاهتمامُ بالطلبةِ المتأخرينَ تحصيلياً، وإرشادهم لِتخفيضِ اضطراباتِ التصرفِ ومعتقداتِ هزيمةِ الذَّاتِ لَديْهِم.

الكلمات المفتاحية: اضطراب التصرف، هزيمة الذات، المتأخرون تحصيلياً.

Abstract

Behavior disorder and its relationship with Self-defeating beliefs for late academic achievement students in high basic stage in Tafila district schools

Khalaf Atiyyah Al-obayyat

Mutah University, 2017

The present study aimed at identifying the level of the existence of behavior disorder as well as self-defeat beliefs of higher basic stage students with low Underachievement in Tafila government schools. To achieve the goals of the study, two standards were developed: the standard of behavior disorder and that one of self-defeat. Both standards were checked in terms of consistence and validity. The study was applied on (362) males and females from different school. The results of the study indicated that students with low performance had moderate level of behavior disorder and self-defeat beliefs, also males had more behavior disorder than that with females, meanwhile females had more self-defeat beliefs than that with males. In addition, the economic level had it was role in behavior disorder and self-defeat beliefs but the number of family members plays it was role only on self-defeats. According to the study, it had come up with some recommendations: taking care with students with low performance as well as guiding them to reduce their behavior disorder and self-defeat beliefs.

Key words: behavior disorder, self-defeating, achievement.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المُقَدِّمة:

إنَّ التَّكوينَ البيولوجيّ للإنسانِ يتغيِّر بمتغيراتٍ ناجمةٌ عن عملياتِ التنشئةِ الاجتماعيةِ والأسريَّة التي يخضعُ الفردُ لها، ويصبحُ أسيراً لمؤثراتها، ومنْ هنا نلمح فوارقَ في الممارساتِ والسلوكيَّاتِ بين أفراد المجتمع الواحد أو المجتمعاتِ المتعدّدةِ، وكذلك الاتجاهاتِ التي بناءً عليها تتحدَّدُ أَدوارَ الأفرادِ في مسايرةِ الحياةِ وأساليبِ بناءِ العلاقاتِ معَ المحيطينَ بهِ، بمعنى أنَّ شخصية الفردِ السّلوكيَّة قد تتعرَّضُ لاضطراباتٍ مسلكيَّة تنعكس على معتقداتِ الذَّات التي تلوذُ إلى الصَّمتِ الانهزاميّ أو ما يسمَّى هزيمة الذاتِ.

وبشكلٍ عامٍّ يمرُّ جميعُ الطلبةِ بفتراتٍ منَ الصعوباتِ السلوكيَّةِ والانفعاليــة، وتنخفضُ درجةُ انتشارِ هذه الصعوباتِ مع التقدّمِ في العمرِ، كما أنَّ ظهورَ المشكلاتِ السلوكيةَ أكثرُ شيوعاً بين الذكورِ دونَ الإناثِ، فيَجب أنْ لا يقلِّلَ الأهل من أهميتها وألّا تُتْرَكَ لِتَحلَّ نفسَها، لأنَّ هذه المشكلاتِ بحاجةٍ لأن تُوَاجهَ وتُحَلَّ بشكلٍ فعّــالٍ، إذ إنّ الإهمــالَ أو ســـوءَ التصـرفِ يمكـــنُ أن يؤديـــا إلى مشكـلاتٍ أكثرَ حدةً (حمدي وداود، 2008).

ومن الملاحظِ أنَّ الطلبةَ ذوي اضطرابِ التصرفِ غالباً ما يكون تحصيلُهم الدراسيَّ متدنيَّاً، وأن تحصيلَهم في الموادِ الدراسيةِ غالباً ما ينطويْ على العديدِ من المشاكلِ، ويعانون من مشكلاتٍ دراسيةٍ طوالَ فترة تواجدِهم بالمدرسةِ والتي تسهمُ في تأخرهْم تحصيلياً (Barkley, Fischer, Smallish, & Fletcher, 2006).

وكما أنّ اضطرابَ التصرفِ يُعَدَّ من الاضطراباتِ الخطيرةِ التي تؤثرُ في مستقبلِ الطلبةِ، حيث إنَّ هؤلاءِ الطلبةَ لديهم نقصٌ في المهاراتِ الاجتماعية، ويعانون من عدمِ تدخلِ الوالدينِ، والمعلمينَ في علاجِ مشكلاتِهم السلوكيةِ، ويتطلبُ هذا التدريبُ على مهاراتِ التعاملِ مع الطلبةِ لمساعدتهم على النجاحِ الأكاديميِّ والوقايةِ من تطورِ الاضطراباتِ السلوكيةِ (Webster, 2008).

وإنَّ التشوهاتِ المعرفيةَ لا يعول عليها في قيامِ نهضةٍ شاملةٍ، لذلك تبرزُ الحاجةُ الماسةُ للكشفِ عن أنماطِ التشوهاتِ لدى شرائحَ المجتمعِ لتصويبِها وخاصةً المراهقونَ، فمرحلةُ المراهقةِ مرحلةٌ خطيرَةٌ انتقاليةٌ من الطفولَةِ إلى الرشدِ حيث يسودُها تغيرٌ انفعاليٌّ ونفسيٌّ واجتماعيٌّ، فعندما تبلغُ المراهقةُ ذروتُها تكونُ المستوياتُ الإدراكيةُ والمعرفيةُ قد تطورتْ فيصبُح المراهقُ قادراً على إدراكِ المعنوياتِ، فهذه المرحلةُ مليئةٌ بالقلقِ والتوترِ، لذلك يحتاجُ المراهقُ إلى الرعايةِ والتوجيهِ (الشافعي، 2010).

وقد يصاب الطالبُ بالاكتئابِ والتوترِ والقلقِ والشعورِ بالحزنِ، فاللومُ مثلا وهو أحدُ أنماطِ التشوهِ المعرفيِّ سواءً كانَ اللومُ للنفسِ أو للآخرينَ بسبَّبُ التوترَ والقلقَ والاكتئابَ؛ لذلك فإنَّ الفكـرَ يؤثـرُ على الصـورةِ الذاتيـةِ وتقديـرِ الذاتِ والثقةِ بالنفسِ للشخصِ (الفقي، 2008).

ويعتبرُ الإخفاقُ في الصفِّ الدراسيِّ أهمَّ الخصائصِ التربويةِ للمتأخرينِ تحصيلياً، وخاصة في المرحلةِ الأساسيةِ، ويسهلُ وصولَهم إلى هذهِ المرحلةِ الترقي الاجتماعيُّ أو النقلُ الآلي من صفٍّ إلى صفٍّ دراسيٍّ آخرَ أعلى منه، بصرفِ النظرِ عن المستوى التحصيليِّ للطالبِ وهي السياسةُ التي سادت التعليمَ الأساسيَّ لفترةٍ طويلةٍ، ومن أسبابِ الصعوباتِ التي يعاني منها المتأخرونَ تحصيلياً في المدارسِ هو مطالبتهُم بتحصيلِ موادَّ على درجةٍ معينةٍ وتحتاجُ إلى مستوى لا يقل عن المتوسطِ من حيث الذكاءُ العامّ ولا شك أن تحديد حاجاتِ هؤلاء الطلبةِ ومستوياتِهم وإعدادُ الخبراتِ والمعلوماتِ والمهاراتِ التي تسد هذه الحاجاتَ وتلائمُ تلك المستوياتِ أمرُ في غايةِ الصعوبةِ، ولذلك لا بدَّ من أن يعملَ المدرسونَ مع الموجهينَ والأخصائيينَ لوضعِ المنهجِ المناسبِ (الجبالي، 2005).

وهناكَ علاقةٌ عكسية بين اضطرابِ التصرفِ ومستوى التحصيلِ، علاوةً على أن الطلبةَ في سنِّ الخامس عشرَ عاماً والذين يظهرونَ اضطراب التصرفِ يكون لديهم مشكلات في القراءةِ وتدنٍّ في التحصيل (ynan, 2006).

ومن خلالِ معالجةِ البياناتِ التي حصلَ عليها الباحثُ من قسمي الإشراف التربوي والتخطيطِ في مديرية التربيةِ والتعليمِ لمنطقةِ الطفيلةِ، تبين الآتي: عدد طلابِ المرحلةَ الأساسيـةَ العليـا في مدارسِ لواءِ قصبةِ الطفيلةِ قد بلغ (4665) طالباً

وطالبة، منهم (2371) طلبة ذكوراً، وبنسبة (51%) من ضمنهم (746) متأخراً تحصيليـاً، ونسبتُهـم من مجموعِ الطلبةِ (16%)، أما نسبتهـم للذكورِ فكانت (31%)، أما الإناثُ فكان عددهنَّ (2294) طالبة، وبنسبةِ (49%) من ضمنِهنَّ (560) متأخراتٌ تحصيلياً، ونسبتهنَّ من مجموعِ الطلبةِ (12%)، أما نسبتهنَّ للإناثِ فكانت (24%)، حيث كانت النسبة بشكلٍ عامٍ للطلبةِ المتأخرينَ تحصيلياً (28%) من العددِ الكليِّ.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تُعدّ المرحلةُ الأساسيةُ العليا مرحلةً مهمةً في حياةِ الطالبِ، وفي المراحلِ اللاحقةِ التي تقررُ ما ستكون عليه الشخصيةُ في حال كونِها سوية أو مضطربةً، حيث يشكو الآباء والمعلمونَ من الاضطراباتِ السلوكيةِ لدى الأبناءِ في هذه المرحلةِ وخاصة اضطرابُ التصرفِ، حيث إنَّ شأنَ اضطرابِ التصرفِ شأنُ معظمِ الاضطراباتِ السلوكيةِ، فيلاحظُ أن العديد من الاضطرابات السلوكية تظهر بصورةٍ خفية في مرحلة الطفولة ويكون معدل انتشارها بسيطاً فإذا تم التدخلُ المبكرُ عمل على خفضِها وعدمِ تفاقمها، أمّا إذ لم يتم التدخلُ العلاجيَّ المناسِبُ فإن ذلك يعملُ على زيادة انتشارِه في المستقبلِ.

وكما تعترض الكثير من المعيقات طريقَ الطلبةِ متدني التحصيلِ الدراسيِّ، وتحول دون تحقيقِهم نتائجَ بالمستوى المطلوبِ والمتوقعِ منهم، ومن هذه المعيقاتِ ما هو مرتبطٌ بالبيئةِ التي يعيش فيها الطالبَ في محافظةِ الطفيلةِ، حيث تفتقرُ البيئةُ لأدنى متطلباتِ تحقيقِ الذاتِ، ومن ذلك عدمُ توفرِ الأماكن التي يمارسُ فيها الطلبة هواياتِهم ورغباتِهم وأهوائهم كالملاعبِ والحدائقِ والمكتباتِ العامةِ والمتنزهاتِ، هذا بالإضافة إلى عواملَ تتحدَّدُ من جانبٍ معنويٍّ ينعكسُ على مستوى الطلبةِ التحصيليَ، كاهتمامِ الوالدين بهم وتشجيعِهم على تحقيقِ أعلى النتائجِ، وتعود أسباب ذلك الإهمالِ غالباً إلى عدم التوعيةِ أو تدني مستوى تعليمِ الوالدين، أو طبيعةِ البيئة التي يعيشُ بها الطالبُ، أو وجود مشاكلَ أسريةٍ يكونُ ضحيتها الطالبُ نفسه وفصلُ القول في هذا

الموضوع إنَّ تدني مستوى التحصيلِ الدراسيِّ لا بد أن يكون ناجماً عن مسبباتٍ تحتاجُ لدراسةٍ عميقةٍ تقف على حقيقتِها.

ومن خلال زيارة الباحثِ لقسم الإرشادِ في مديرية التربية والتعليم لمنطقةِ الطفيلةِ، وبعد الاطلاعِ على السجلاتِ المتعلقة بعملِ القسمِ في المجال السلوكيِّ لطلبةِ المدارسِ التابعــةِ للمديريــةِ، لوحـظ وجودُ حالاتٍ من الاضطـرابِ السلوكـيِّ لدى بعضِ الطلبـةِ، كالاعتداءِ على الآخرينَ، باستخدامِ الآلاتِ الحادةِ أثناء المشاجراتِ خاصة لدى الذكورِ، بالإضافة إلى الشتم، واستخدامِ الألفاظِ البذيئةِ والسوقيةِ ومن أخطرها سب الذاتِ الإلهيةِ، ناهيك عن حالاتِ القلقِ والاكتئابِ، حيث تراوحت نسبها في مدارس الذكور ما يقرب من (70%)، وفي مدارس الإناثِ وصلت إلى (30%).

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحثُ لثلاث مدارسِ في لواءِ قصبة الطفيلة لتبادلِ الزياراتِ بين مدراء المدارسِ، ولكونــه مديـراً لإحدى مدارس لواء قصبـة الطفيلةِ، ومن خلال الدراسـة الاستطلاعيـة التي قام بهـا الباحث بتلك المدارس، لاحظ أن هناك تأخراً تحصيلياً ملحوظاً في هذه المرحلةِ وذلك بعد الاستفسارِ الموجه لهم عن الرسوبِ والتأخرِ التحصيلي، فكانت الإجابةُ بأن هناك تأخراً تحصيلياً بنسبةِ 28% من العددِ الإجماليِّ لهذه المرحلةِ، فلا شك من وجود مسببات لهذا التأخر، ولابد من دراسةٍ عميقةٍ تقف على حقيقتها.

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى اضطرابات التصرف السائدةُ لدى طلبة المرحلةِ الأساسيِّة العُليا المتأخرين تحصيلياً في مدارس لواء قصبة الطفيلة؟
2. ما مستوى معتقدات هزيمة الذات لدى طلبة المرحلةِ الأساسيةِ العُليا المتأخرينَ تحصيلياً في مدارسِ لواءِ قصبةِ الطفيلةِ؟
3. ما القدرةُ التنبؤيةُ لاضطراباتِ التصرفِ السائدةِ لدى الطلبةِ المتأخرين تحصيلياً بهزيمةِ الذات لديهم؟
4. هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين أفرادِ عينةِ الدراسةِ لاضطراباتِ التصرف تعزى للنوعِ الاجتماعيِّ والمستوى الاقتصادي وعدد أفراد الأسرة؟

5. هل توجد فروق ذات دلالةٍ احصائيةٍ بين أفراد عينة الدراسةِ في معتقداتِ هزيمةِ الذاتِ تعزى للنوعِ الاجتماعيِّ والمستوى الاقتصادي وعدد أفراد الأسرة؟

3.1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

1. التعرفِ على مستوى اضطراباتِ التصرفِ السائدة لدى طلبةِ المرحلةِ الأساسيةِ العليا المتأخرين تحصيلياً في مدارسِ لواء قصبةِ الطفيلةِ.
2. التعرفِ على مستوى معتقداتِ هزيمةِ الذاتِ لدى طلبةِ المرحلةِ الأساسيةِ العليا المتأخرين تحصيلياً في مدارسِ لواءِ قصبةِ الطفيلةِ.
3. إيجاد فروقٍ ذاتِ دلالةٍ احصائيةٍ بين أفرادِ عينةِ الدراسةِ في معتقداتِ هزيمةِ الذاتِ تُعزى للنوعِ الاجتماعيِّ.
4. التعرفِ على مستوى ما تتنبأ به اضطراباتُ التصرفِ لدى الطلبةِ المتأخرينَ تحصيلياً بهزيمةِ الذاتِ لديهم.
5. إيجادُ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ احصائيةٍ بين أفرادِ عينةِ الدراسةِ لاضطراباتِ التصرفِ تُعزى للنوعِ الاجتماعيِّ.

4.1 أهمية الدراسة:

تنبُعُ أهميةُ الدراسةِ من كونِها الدراسةُ الأولى التي لم تنلْ نصيباً وافياً حول هذا الموضوعِ خاصَّة على مستوى العينة المدروسة، وتكمن الأهميةُ أيضاً في محورين:

الأهمية النظرية:

تتمثلُ في نوعِ العينة التي تناولتها إذ هي عينةٌ من طلبةِ المرحلةِ الأساسيةِ العليا المتأخرين تحصيلياً، لما لها من أثرٍ قد ينعكسُ على متابعتِهم وجعلهم متوافقين ومتكيفين في مجالِ التعليـمِ كما يكون لمتابعتهـم الأثر الايجابي على العمليةِ التعليميةِ، ومن جانبٍ آخر فقد جاءتْ أهميَّةُ الدراسةِ لإثراءِ الأدبِ النظري في توفيرِ بياناتٍ ومعلوماتٍ للتخطيطِ لبرامجِ وقائيةٍ وعلاجيةٍ لمثلِ هذه السلوكياتِ.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهميَّةُ في إفادة المرشدين لمساعدة الباحثين والعاملينَ في مجالِ الارشادِ النفسيِّ والتربويِّ، وأولياءِ الأمورِ والمعلمين لمساعدةِ الطلبةِ المتأخرينَ تحصيلياً بسبب وجودِ اضطراباتٍ في التصرفِ ومعتقداتِ هزيمةِ الذاتِ وتخصيصِ أنموذج إرشاديٍّ يقفُ على اضطراباتِهم التصرفيةِ بغية التخلص منها وإعادة الثقةِ بالنفسِ لهم، بهدف تحسين مستوى التحصيلِ لديهم لما له من أثرُ ايجابيٌّ على القائمين بالعملِ التعليميِّ.

5.1 التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

اضطرابُ التصرفِ (Behavior Disorder):

هو نمطٌ من السلوكِ المتكررِ والمستمرُ ينتهكُ فيه المراهقُ حقوقَ الآخرينَ، ويعتدي على ممتلكاتِهم، وعلى القواعدِ والمعاييرِ الاجتماعيةِ (Gilliam, 2002).

ويعرف إجرائياً بالدرجةِ التي يحصلُ عليها المراهق على مقياسِ اضطراب التصرف.

هزيمة الذات (Self-defeating):

هي أساليبُ تفكيرٍ غيرُ منطقيةٍ وغيرُ عقلانيةٍ وتسمى بأخطاء التفكير والتي تعد نتيجة للأفكارِ التلقائيةِ السلبيةِ (الأقرع، 2008).

وتعرف اجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على فقرات المقياس المعد لأغراض الدراسة الحالية.

المرحلة الأساسية العليا (In High Basic Stage):

هي مرحلةٌ تعليميةٌ إجبارية مجانية من قبل الدولة الأردنية بتقديمِ التعليمِ فيها مجاناً وتكون من الصف السابعِ وحتى الصف العاشرِ الأساسي (عواد، 2007).

المتأخرون تحصيلياً (Achievement Students):

هم الطلبةُ الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم وهم متأخرون في تحصيلِهم الأكاديميِّ مقارنة بتحصيل أقرانهم (بطرس، 2008).

ويعرف اجرائياً: انخفاضٌ في درجاتِ الطالبِ بعد أدائه للاختباراتِ بالمواد الدراسيةِ المقررةِ وحصوله على 59% فما دون من العلامةِ الكليةِ حسب وزارة التربيةِ والتعليمِ الأردنيةِ للعامِ الدراسيِّ 2017/2016م.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها:

الحدود البشرية:

اقتصرت هذه الدراسة على طلبةِ المرحلةِ الأساسيةِ العليا في مدارسِ لواءِ قصبةِ الطفيلةِ، المتأخرينَ تحصيلياً، من الصف السابع وحتى العاشر الأساسي.

الحدود المكانية:

اقتصرتْ الدراسة على طلبةِ المرحلةِ الأساسيةِ العليا من مدارسِ لواءِ قصبةِ الطفيلةِ والمدارسِ التابعةِ له.

الحدود الزمنية:

خلالَ الفصلِ الدراسيِّ الثاني للعامِ الدراسيِّ 2016 – 2017 م

الحدود الموضوعية:

اقتصرت هذه الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس " اضطراب التصرف، ومقياس معتقدات هزيمة الذات " المطورة لأغراض هذه الدراسة.

المحددات:

قام الباحث بتوزيع المقاييس الكترونيا في مدارس لواء قصبة الطفيلة، الا انه كانت هناك صعوبات في بعض المدارس، بعدم توفر الانترنت او قلة اجهزة الكمبيوتر لديهم.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

يتناول الفصل الحالي استعراض للأدب النظري المرتبط باضطرابات التصرف وهزيمة الذات، وأبرز الدراسات السابقة ذات العلاقة والتعقيب على الدراسات السابقة.

1.2 الاطار النظري:

يواجهُ الطلبةِ كثيراً من المشكلاتِ التي ترتبطُ بضغوطاتِ الحياةِ اليوميةِ، والتي تؤدي إلى سلوكيات وانفعالاتٍ غير تكيفيةٍ تتطلبُ من المرشدينَ أن يعملوا على تقديمِ المساعدةِ لهؤلاءِ الطلبةِ في التعاملِ مع سلوكياتهم الاكتئابيةِ والمضطربةِ بطرقٍ فعالةٍ تساعدهم في التخفيفِ من التفكيرِ الإكتئابي والسلوكيات غير التكيفيةِ، حيث تسهمُ هذه البرامجُ في تحسين الصحة النفسية للطلبة والتي تعمل على مساعدتهم في التكيف مع الحياه وتعليمهم التفكير الصحيحِ غير المشوهِ حيث يستطيعُ الطالبُ من خلالِ تعليمُ التفكيرِ الصحيحِ، وتجنبُ التفكيرَ المشوهَ أن يستخدمَ الأسلوب العلميَ في حلِ المشكلاتِ للوصولِ إلى أفضلِ البدائلِ للتعاملِ مع اضطرابِ التصرفِ وهزيمةِ الذاتِ المؤديان إلى الضعفِ التحصيلي. ويتصرف الطلبة في بعض الأحيانِ بطرقٍ سلبيةٍ وعنيدةٍ تتسمُ بالتمرد والعدوانيةِ باتجاه الآخرينَ، ويمثل هذا الاضطرابُ تحدياً كبيراً أمام الآخرين، فالطلبةُ الذين لديهم هذا الاضطرابُ تنتابهم نوبات غضبٍ، ويتعمدون عمل أشياء من شأنها أن تضايق الآخرين، ويتحدون الأوامرَ، ويكونون في حالة غضب واستياء دائم.

اضطراب التصرف (Behavior Disorder):

كثيرة هي الاضطراباتُ السلوكيةُ التي يعاني منها المراهقون في مراحلِ نموهم المختلفةِ، وتعرقل هذه الاضطراباتُ المختلفةُ النمو السويَّ لهم، كما أنَّها تحول دونَ تمتعهم بالصحةِ النفسيةِ، حيث تشكل بعض هذه الاضطرابات خطراً كبيراً يهددُ الطالبَ أو الأسرةَ أو المدرسةَ أو المجتمعَ، ويعد اضطراب التصرفِ أحد هذه الاضطراباتِ السلوكية التي تسبب العديدَ من المشكلاتِ للفردِ، فيلاحظ أن الطلبةَ ذوي اضطرابِ

التصرف غالباً ما يرفضون أقرانِهم، كما أنهم يقومون بسلوكيات خطيرةٍ وجانحةٍ، علاوة على أداء مدرسيٍّ ضعيفٍ وتعرضِهم للإساءة من المحيطين.

ويعتبر اضطراب التصرف من الاضطراباتِ الهامةِ وذلك لأسباب منها: أنَّ هذا الاضطراب يتضمنُ العدوانَ ويرتبط ذلك بدرجة عاليةٍ بالسلوكِ الإجرامي، كما يرتبط بمجموعةٍ من المشكلاتِ الاجتماعيةِ والأكاديميةِ (الدسوقي، 2014). كما يعتبر اضطرابُ التصرفِ من أكثر المشكلاتِ الشائعةِ في الطبقاتِ الاجتماعيةِ الاقتصاديةِ المنخفضةِ، حيث تنتشر أعمالُ العنفِ والعدوانِ والتخريبِ والسرقة والمشاجرات بين الطلبة وبالأخص الذكورُ (أبو العينين، 2012).

ويعرف اضطراب التصرف: بأنه نمطٌ من السلوكِ اللاجتماعي، حيث يفشلُ الطلبة الذين يعانون من هذا الاضطراب في احترامِ الآخرين والمعايير الاجتماعيةِ الأساسية، فغالباً ما يقع الطلبةُ الذين يعانون من اضطرابِ التصرفِ في الوقوع في المشكلات والخلافات مع طلبة آخرين ومع الوالدين والمعلمين وصعوباتٍ في القدرةٍ على بناءِ علاقاتٍ اجتماعيةٍ مع الآخرين (Rowe, 2010).

وكما يعرّف اضطرابُ التصرف أيضاً بأنه النمطُ المتكررُ والثابتُ من السلوكِ الذي تنتهكُ فيه الحقوقُ الأساسيةُ للآخرين، أو الخروجُ على الأعرافِ والقوانينِ الاجتماعيةِ، ولكي يكون لهذا الاضطرابِ قيمةٌ تشخيصيةٌ فيجب أن يستمر لمدة لا تقل عن ستة شهور، وتقدر نسبةُ انتشارِ هذا الاضطرابِ ما بين (6–16%) لدى الذكور و(2–9%) لدى الإناث، أما اضطرابُ التصرفِ الشديدِ فيقدر انتشارهُ بحوالي (2–4%) لدى الأطفال، و(2–6%) لدى المراهقين (القرعان، 2012).

وتؤدي الإساءة للطالب وإهماله وتعنيفه وحرمانه من جانب الوالدين إلى ظهورِ نوباتِ الغضبِ والتخريبِ والفشلِ في تطور القدرةِ على تحمل الإحباطِ التي تتطلبها العلاقاتُ الناضجةُ، فالطلبة الذين تعرضوا للإيذاء الجسدي أو النوع الاجتماعيِّ لفترات طويلة يكونون أقرب لاضطرابات التصرف، وخاصة إذا كان الطفلُ غيرَ قادرٍ على التعبيرِ اللفظي عن معاناته حينئذ لا تكونُ هناك وسيلة للتعبير عن غضبهِ غير العنف الجسدي (المهدي، 2007).

وإن اتجاهات التنشئة لدى الأب هي أكثر العوامل إسهاما في اضطراب التصرف، وقد يعزى ذلك لكونه أهم عوامل الضبط في الأسرة العربية، فهو الذي يفرض الحدود والعقوبات، وهو غالبا الذي يتابع أداء الأولاد في المدرسة، ويملك السلطة العليا في الأسرة (ابو غلوس، 2008). وقد يدفع انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأسر الطلبة إلى لجوء الأبناء إلى وسائل غير شرعية لتأمينِ احتياجاتِهم الماديةِ، فقد يخرجُ الطالبُ إلى سوقِ العملِ في عمرٍ مبكرٍ، فيتسربُ من المدرسةِ ويختلطُ برفاقِ السوءِ، ويكون سبباً في انحراف سلوكاته (المغربي، 2008).

ويتصف مسارُ هذا الاضطرابِ بالتغير، حيث يبدأ سن ظهور اضطرابِ التصرفِ مبكراً لعمر (5–6) سنوات، لكن كثيراً ما يظهر في مراحلِ الطفولةِ المتأخرةِ أو بدايةِ المراهقةِ، وظهوره في سن (16) سنة يكون نادراً، وينخفض الاضطراب لدى غالبيةِ الطلبة عند الوصول إلى سنِّ الرشد، وبهذا الصدد إن نسبة (40%) من الراشدين يتطور لديهم اضطراباتُ الشخصيةِ المضادِ للمجتمع، حيث يشكل لهم مشكلات في العمل والسلوك الإجرامي والإدمان (Rowe, 2010).

وإن الفشل في إشباع حاجاتٍ أساسية يؤدي إلى القصورِ في تطورِ السلوكِ لدى الطلبةِ، والذي يؤدي بدوره إلى الاضطرابات النفسيةِ، وقد وصفت نظريةُ الدافعيةِ (لماسلو) التدرج الهرمي للحاجاتِ الأساسيةِ الذي ينتهي بالحاجةِ إلى تحقيق الذاتِ التي تمثل أعلى درجاتِ هرم الحاجات النفسية، بينما يحدث اللاسواء (الاضطراب) نتيجة لإحباطِ تلك الحاجة (سليمان، 2008).

وطبقاً لنظرياتِ التعلمِ الاجتماعيِّ فإنه يمكنُ تطويرُ سلوكِ الطلبةِ عن طريقِ مشاهدةِ النماذجِ أو التعلمِ بالنمذجةِ، ويجب أن تتضمنَّ المادةُ المعروضةُ على شرائطِ الفيديو أمثلةً للمهاراتِ في حل المشكلاتِ ومنها اضطرابَ التصرفِ (الدسوقي، 2014). ويُنظر إلى انحرافِ الطلبةِ على أنه اضطرابٌ في التصرفِ يؤدي إلى عدمِ التكيفِ في البيئة التي يعيشُ بها، حيث إنَّ الطفولةَ لدى الكثيرِ من الجانحين مملوءة بالاضطرابات الانفعاليةِ والاعتداءِ بالضربِ على الآخرينَ وتشكيلِ عصاباتٍ تخريبيةٍ خارجةٍ عن النظامِ والقانونِ (الأعظمي، 2009).

ولا يحدث اضطراب التصرف هكذا للفرد وإنما لا بد من وجود عدة عوامل او اسباب تؤدي الى حدوثه وفيما يلي عرضا لأهم الأسباب لاضطراب التصرف: (الشمالي، 2014)

1. العوامل الأبوية ومنها القسوة والمعاملة الجافة من قبل الأبوين والعنف سواء جسديا او لفظيا والتي تتسبب في نمو السلوك العدواني والعصبي للطفل، والطلاق والانفصال بين الوالدين.
2. العوامل الاجتماعية بمعنى أن الاطفال الذين يعانون من مستوى معيشي منخفض اكثر عرضة لهذا الاضطراب
3. العوامل السيكولوجية: الاطفال الذين يفتقدون الرعاية والتواصل ويعانون من الحرمان والاهمال والمحرومون من التعبير عن المشاعر مثل: الحزن والاحباط والغضب هذا يجعلنا نتوقع طفلا عنيفا وحادا وعصبيا.
4. العوامل البيولوجية: هناك علاقة بين ازدياد النشاط الكهربائي لمقدمة المخ والذكاء الاجتماعي والوعي العاطفي والعصبية والاندفاع فهناك علاقة واضحة بين ازدياد النشاط الكهربائي للفص الأيمن واضطراب التصرف .

ومن النظريات المفسرة لاضطراب التصرف النظرية السلوكية وترى أن الطفل يتعلم السلوك المقبول لوجود شرط التجنب، فالمواقف التي تؤدي الى العقاب تؤدي إلى تفاعلات تجنبية، ويصبح الطفل متكيفا للشعور بعدم الراحة عند ظهور الغرابة او الفعل الخطأ مما يعني نمو الضبط الذاتي والضمير، والطفل ذي السلوك المنحرف يفتقد كثيرا من فعاليات تنمية الضبط الذاتي عندما ينشغل الوالدان عن طفلهما ولا يعطيانه الانتباه والاهتمام وعندما تتناقض أقوالهما وأفعالهما فيفتقد القدوة في القول والفعل (حمودة، 1991). والنظرية المعرفية يفترض اصحاب النظرية المعرفية أن الاضطرابات السلوكية ترجع إلى الطريقة التي يدرك بها الفرد الحدث وتفسيره من خبراته وأفكاره ويشار إلى العمليات المعرفية قصيرة المدى بالتوقعات وأساليب العزو والتقديرات بينما يشار إلى العمليات المعرفية طويلة المدى بالاعتقادات، ويرى انصار النظرية المعرفية أن الاضطراب السلوكي هو نمط من الافكار الخاطئة او غير

المنطقية التي تسبب الاستجابات السلوكية غير التوافقية، ويرون ان السلوك المضطرب يمكن ان يتم اكتسابه من خلال الملاحظة والتقليد (فايد، 2001).

بينما ترى النماذج الانسانية الوجودية تقدماً في طريقة لفهم الاضطرابات السلوكية والنفسية على أساس ان الاضطراب ينتج من فشل في النمو وتحقيق الوجود بالقوة، فالنموذج الانساني يؤكد على التغير من الشذوذ او القصور في النمو إلى الأداء الكامل، كما يؤكد على أن الناس يجب ان ينمو قيمهم ويحققوا اختياراتهم بحرية، اما اذا قبل الشخص دون وعي قيم الآخرين واختياراتهم، فان هذا الشخص سوف يفقد حينئذ الاحساس بالذات ويصبح متناقضا او متنافرا وهذا التناقض يكون معادلا للاضطراب النفسي (سليمان، 2008).

وكما أن الطلبة الذين لديهم السمات القاسية غير الانفعالية يظهرون مزاج يتسم بعدم الخوف، وعدم الحساسية، واستجابة منخفضة لدلائل الكرب أو المحبة عند الآخرين، ومن الممكن أن يتدخل هذا المزاج في النمو الطبيعي للضمير ويضع الطالب في موضع الخطر من جراء حدوث نمط حاد عدواني للسلوك المعادي للمجتمع، ويمثل الطلبة الذين لديهم السماتُ القاسيةُ غير الانفعاليةِ مجموعة فرعيةٌ من الطلبةِ الذين لديهم اضطرابُ التصرفِ والذي يُحْدِثُ لهم هذا السلوكَ الحادَّ قبلَ مرحلةِ المراهقةِ، وهؤلاء الطلبةُ يمثلون أقلية بين الطلبة الذين في بدايةِ حدوثِ الاضطرابِ في مرحلة الطفولة (Frick & Viding, 2009).

وكما أن الطلبة الذين لديهم اضطرابُ التصرفِ وليس لديهم السمات القاسية غير الانفعالية لا يظهرون مشكلات تتعلق بالمشاركة الوجدانية والشعورِ بالذنبِ بل يظهرون غالباً معدلات عاليةً من القلق، وأفرادُ هذه المجموعة يظهرونُ مستويات عاليةً للاندفاعيةِ، وتحيزاً عدوانياً في المواقف الاجتماعية، وعادة ما ينحدرون من عائلات فيها معدلات عاليةٌ للممارساتِ الوالديةِ والعدوانيةِ، ويميلون إلى أن يكونوا أقلّ عدوانيةً بشكل عام، وعندما يكونون عدوانيين فإن الأمرَ يكون مقصوراً في أغلبِ الأحيان على الأشكالِ التفاعليةِ للعدوانِ ويكون لديها تفاعلٌ أكبرَ للمثيراتِ الانفعاليةِ من جانبِ الأقران (Frick, 2012).

ويصنف الدليل التشخيصيُ الإحصائي للاضطراباتِ العقليةِ (DSM-IV-TR) اضطرابَ التصرف على النحوِ التالي (المغربي، 2008):

أولا: يصنف اضطرابُ التصرفِ حسب شدتهِ إلى:

أ- اضطراب التصرف الخفيفِ (Mild): حيث توجد مشكلاتٌ سلوكية قليلةٌ وتسبب أذى قليلاً للآخرين.

ب-اضطراب التصرف المتوسط (Moderate) حيث تكون شدةُ المشكلاتِ السلوكيّةُ بين الخفيفةِ الشديدة.

جـ- اضطرابُ التصرفِ الشديدِ (Severe): حيث توجد مشكلاتٌ عديدةٌ، وتسبب إيذاءٌ شديداً للآخرين مثل السرقات الكبرى أو الانتهاكات الشديدة للقوانين.

ثانياً: يصنف اضطرابُ التصرفِ استناداً إلى المرحلةِ العمريةِ التي بدأ فيها الاضطراب إلى:

أ- اضطراب التصرف بداية الطفولة: حيث يظهر على الأقلِّ في واحدٍ من الأعراضِ المميزةِ لاضطرابِ التصرفِ في مرحلةِ الطفولةِ حتى عمر 10 سنوات.

ب- اضطرابُ التصرف بدايةَ المراهقةِ: غياب أو انعدامُ ظهورِ أيٍّ من الأعراضِ التي وردت في تصنيفِ (DSM-IV) حتى سن 10 سنوات. وبعد هذا التصنيفِ من الضروري تحديدُ المساراتِ التصوريةِ للاضطرابِ، والتنبؤ مما سيؤول إليه في المستقبل حيث إن الطلبة الذين يظهر لديهم بعضُ أعراضِ التصرفِ قبل سن العاشرةِ يقعونَ في خطرِ امتدادِ الاضطرابِ واستمرارِ اقترافِ أفعالٍ خطيرةٍ معاديةٍ للمجتمعِ إلى ما بعد المراهقةِ.

وهناك العديدُ من الخصائصِ التي يمكن ملاحظتُها على الطلبةِ الذين يعانون من اضطراباتِ التصرفِ (يحيى، 2007) و(حمدي وداود، 2008) ومنها:-

1. **الذاكرة (Memory)**: حيث إنَّ بعضَ الطلبة يكونُ لديهم ذاكرةٌ ضعيفةٌ، وتكون قدرتُهم لاسترجاعِ المعرفةِ ضعيفة فلا يستطيعونَ تذكرَ موقعِ ممتلكاتهم الشخصيةِ مثل الملابسِ والأدواتِ وموقعِ صفوفِهم.
2. **السلوك الفوضوي (Disruptive Behavior)**: هو السلوكُ الذي يتعارضُ مع سلوكيات الفردِ أو الجماعةِ، ويتمثل السلوكُ الفوضوي في غرفةِ الصفِّ في

الكلامِ غيرِ الملائمِ، والضحكِ والضربِ بالقدمِ والتصفيقِ وسلوكيات أخرى تعيقُ النشاطاتِ.

3. **العدوان اللفظي (Verbal Aggression)**: هو سلوكٌ عدائيٌّ ضدَّ الذاتِ وضدَّ الآخرينَ أو خلقِ المخاوفِ والعدوانِ اللفظيِّ ضد الذاتِ حيث يوصفُ بعباراتٍ تحطيمِ الذات مثل قول (أنا غبي)، (أنا سيئ)، (أنا أحمق)، والهدفُ من هذا السلوكِ إلحاقُ الأذى النفسيَّ للذاتِ.
4. **النشاط الزائد (Hyperactive)**: حركات جسمية تفوق الحدَّ الطبيعيَّ ويستطيعُ الأبوانِ اللذان يتصفان بالموضوعية معرفة ما إذا كانت درجةُ النشاطِ الإراديَّ وغير الإرادي عند طفلهم مختلفةَ عما هي لدى مجموعةِ رفاقِ الطفلِ من النوع الاجتماعي نفســه، والنشاط الزائد يظهر من خلال النشاطِ غير الملائمِ وغير الموجهِ بالمقارنةِ مع سلوكِ الطفلِ النشط الذي تتسم فعاليته بأنها هادفةٌ

ويتسم اضطرابُ التصرفِ بنمطٍ من السلوكِ ينتهكُ الحقوقَ الأساسيةَ للآخرين وقواعدِ المجتمع، ويمثل هذا الاضطرابُ تحديا كبيرا أمام الوالدين والمعلمين والعاملين في مجال الصحة النفسيةِ، ونظراً لأن هناك اضطراباتٍ أخرى تحدث غالباً في نفس الوقتِ الذي يحدث فيه اضطراب التصرف، وذلك يعني وجودَ الاضطراباتِ التي تدل على حالة مرضية مشتركة مثل اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والاكتئاب، فإن اضطراب التصرف يكون من الصعب علاجه ويساهم في معدل عال لأوجه فشل العلاج (الدسوقي، 2013).

ومن خصائص المضطربين سلوكياً وانفعالياً اضطرابات في التصرف الخارجي (كالنشاط الزائد، العدوان)، اضطرابات في التصرفِ الداخليِّ (كالاكتئاب، العصبية) واضطراباتِ تصرف قليلة الحدوثِ (الفصام، التوحد) (القبالي، 2007). ومن خصائص الطلبةِ الذين يعانون من اضطرابِ التصرفِ سوءُ التوافق الاجتماعيِّ والفشلِ في احترامِ الآخرينَ وصعوباتٍ في بناءِ العلاقاتِ الاجتماعيةِ مع الآخرينَ، والخروج عن القوانينِ، وهذا بدوره يؤدي لتجنبِ الآخرين لهم والنظر إليهم نظرةَ سلبية والذي يؤثر في مفهوم الذات ويجعله منخفضاً (القرعان، 2012).

ولـذلك يمـارسُ الطلبـةُ مضطربـي التصـرفِ ضـدَ المجتمـعِ الكـذبَ، الغـشَ، السرقةَ، إشعالَ الحرائقِ، المشاجراتِ، العنادَ، وعدم الاستجابةِ لمتطلبِ الوالدينِ، وذلك بمعدلٍ غيرَ طبيعي (علوان، 2007). وإن اضطرابَ التصرفِ له علاقةٌ ايجابيةٌ بانخفاضِ مستوى التحصيلِ الأكاديمي لدى من يظهرونَ هذا الاضطرابَ، ويحولُ دونَ استفادتهم من البرامجِ التعليميةِ المقدمةِ لهم مما يزيدُ هذه المشكلةُ تفاقُماً وخطورةٌ (اسماعيل، 2008). ويعتبر التحصيلُ الدراسيُّ للمضطربين سلوكياً منخفضاً إذا ما قورنَ بالتحصيل الدراسيِّ للطلبـةِ العاديينَ، حيث إن هناك ارتباطاً قوياً بين التأخرِ التحصيليِّ واضطرابِ التصرفِ (بطرس، 2008).

صور من الاضطرابات السلوكية والانفعالية (القبالي، 2007) منها:-

أ- **الاكتئاب (Depression):** حيث يتسببُ في مزاجٍ هابطٍ يمنعُ من السيرِ في الحياةِ الطبيعيةِ وصعوبةِ القيامِ بالأمورِ الحياتيةِ ويجعلها تبدو اقل قيمة وقد يهددُ الحياةَ وقد يدفعُ إلى التفكيرِ في الانتحارِ أو عدمِ الرغبةِ في الحياةِ، ويصيبُ الإناث بنسبة أكبر من الذكورِ وله أسباب عدة، منها ما هو وراثي ومنها ما هو ناشئ عن ضغوط الحياة ويظهرُ على المصابِ شعورٌ بالحزن وفقدِ الرغبةِ في مزاولةِ أي نشاطٍ والميلِ للعزلةِ الاجتماعيةِ، حيث يشكو غالباً من ضيقٍ في الصدرِ واضطرابٍ في الأكلِ وتغييرٍ في الوزنِ والشعورِ بالدونيةِ ولومِ النفسِ على الأخطاءِ القديمةِ.

ب- **الجنوح (Delinquency):** يتصفُ الطلبةُ الذين يعانون من الجنوحِ الاجتماعيِّ بالانضمـامِ إلى رفـاقِ السـوءِ، الرجـوعِ المتـأخرِ للمنـزلِ، التردد على الأماكنِ المشبوهةِ، التغيبِ المتكررِ عن المدرسةِ، عصيانِ أوامرِ الوالدين والاستخفافِ بآراءِ الآخرينَ وتحقيرِهم دون النظرِ إلى العواقبِ المترتبةِ على ذلك.

إن عمليةُ الارشادِ عمليةٌ مشتركةٌ فيها تضافرٌ للجهودِ بين المدرسةِ والبيتِ ولكي ينجحَ المرشدُ التربويُّ في دورِهِ الإرشاديِّ لابدَّ من دراستِهِ لخصائصِ النموِّ وخاصةً في مرحلةِ الطفولةِ المتأخرةِ لما لها من أهمية، ولكي يقوم الوالدان أيضا بدورهما كما ينبغي يجب إعدادهما إعداداً مناسباً ويجب توجيهُ برامجِ ووسائلِ الإعلامِ المختلفةِ لتوعيتهما بعمليةِ الإرشاد النفسيِّ والتنشئةِ الاجتماعيةِ والرعايةِ الوالديةِ السليمةِ وتوفيرِ جوٍّ أسريٍّ

مناسبٍ للنموِّ السويِّ وتجنبِ الأساليبِ غيرِ السوية في التنشئةِ والعملِ على زيادةِ قدرةِ الوالدينِ على حلِّ مشكلاتِ أبنائهم كالمشكلاتِ الانفعاليةِ والسلوكيةِ والدراسية.

وتتحدد الاستجابات الانفعالية والسلوكية الخاصة بشخص ما عن طريق كيفية ادراكه وتفسيره والمعنى الذي يعطيه لحدث ما، حيث أن كثير من هذه الاستجابات تعتمد إلى حد كبير على معتقدات فكرية خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، ومن ثم فإن اضطرابات الشخصية المختلفة يصاحبها طرق غامضة متناقضة من التفكير عن الذات والبيئة والتي تؤدي إلى هزيمة الذات.

هزيمة الذات (Self-Defeating):

لا يمكن للذات الإنسانية أن تستقر وتهنأ إلا باللجوء لخالقها الذي سواها، ونفخ فيها من روحها، وألبثها في وعاء من السكينة والهدوء والاطمئنان وذلك بامتثال أوامره واجتناب نواهيه واستشعاره بالسر والعلن وقد أشار سبحانه في كتابه العزيز إلى أن ذكره تعالى كفيل بالرضا عن الذات واستشعاره بالأمن والطمأنينة والسكينة والتخفيف من القلق والاضطراب المؤديان إلى هزيمة الذات بالمعتقدات اللاعقلانية، تدمير الذات، الإساءة للذات والأفكار السلبية والتشوهات المعرفية للذات، مسترشدين بقوله تعالى: {الَّذِينَ آمَنُواْ وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ أَلاَ بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ} الآية (28) سورة الرعد. وعلى العكس من ذلك بالابتعاد عن أوامر الله واجتناب نواهيه تكون عاقبتها على النفس البشرية بالضيق والضنك المؤديان للهزيمة الذاتية، وذلك لقوله تعالى: {وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى} الآية (124) سورة طه.

يلعب مفهوم الذات (Self-Concept) دوراً محورياً في تشكيل شخصية الفرد، حيث أن كل فرد منّا يتصرف بالطريقة التي تتسق مع مفهومه لذاته، فإذا كانت فكرة الشخص عن ذاته بأنه غير مقبول اجتماعياً فإننا نلاحظ عليه تجنب المواقف الاجتماعية وعدم الاختلاط بالآخرين، وتتكون فكرة الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، كما تساهم الخبرات التي يمر بها الفرد في تكوين فكرته عن ذاته، سواء خبرات النجاح أو الفشل، حيث إنَّ هذه الخبرات تمثل الأساس

التي يتشكل بناءاً عليها مفهوم الذات، فإذا كانت الخبرات مؤلمة فسيكون مفهوم الذات سلبياً، أما إذا كانت الخبرات ايجابية فسيكون مفهوم الذات ايجابياً (القرعان، 2012).

وتعرّف الذات بأنها تكوين معرفي متعلم للمدركات الشعورية والتصورات الخاصة بالذات، ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية، وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس اجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو " مفهوم الذات المدرك "، المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين" مفهوم الذات الاجتماعي" والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "مفهوم الذات المثالي" (أبو أسعد وعربيات، 2015).

وهناك مكونات مختلفة لمفهوم الذات، ومنها: الجسمي، الأكاديمي، والعبر شخصي، فالبعد الجسمي لمفهوم الذات يرتبط بالأشياء الحسية الملموسة مثل: النظرة إلى النوع الاجتماعي، الوزن أو الطول ونوع الملابس التي يلبسها الشخص، أمّا مفهوم الذات الأكاديمي فيرتبط بسلوك الفرد المدرسي وبقدرته على تعلم المواد الأكاديمية، وهناك مستويات لمفهوم الذات الأكاديمي وهما: مفهوم الذات الأكاديمي العام والذي يتعلق بالتحصيل العام، وآخر محدد يتعلق بالتحصيل الأكاديمي في مادة ما مثل: العلوم أو اللغة وغيرهما، أمّا مفهوم الذات الاجتماعي، فهو يتعلق بكيفية تفاعل الفرد مع الآخرين، ومفهوم الذات العبر شخصي والذي يمثل علاقة الفرد بالأشياء الفوق طبيعية أو المجهولة (Hutt, 2009).

وكما أن مفهوم الذات يلتقي مع مفهوم احترام الذات وتقدير الذات فالشخص الذي يمتلك تقدير ذات يكون لديه مفهوم الذات إيجابياً، وعلى النقيض من ذلك في حال كان الشخص يمتلك تقدير ذاتٍ منخفضاً يكون مفهوم الذات لديه سلبياً، ومن مظاهر مفهوم الذات الايجابي أن الشخص يكون نشيطاً وفعالاً، ويمتلك الثقة بقدراته للنجاح والتعامل مع الآخرين، ويتمتع باحترام الذات ويكون مقبولاً بين أصدقائه، ومن الناحية الأخرى إن الشخص الذي يكون مفهوم الذات لديه سلبيَّاً يتميز

بمستوى من القلق، والشعور بالنقص، وصعوبة في بناء علاقات اجتماعية فعّالة ويمتلك وجهة نظر متشائمة بالماضي والحاضر والمستقبل (Hickox, 2005).

وحيث إنَّ الطلبة الذين يقللون من قيمة ذواتهم فهم يدفعون الثمن عملياً في كل حقل يعملون فيه، فهؤلاء الذين يقارنون أنفسهم بالآخرين ويعتقدون أن الآخرين يعملون أفضل منهم وإنهم ينجزون ما يسند إليهم بيسر، فهم بهذه النظرة يدمرون ذواتهم ويقضون على ما لديهم من قدرات وطاقات، وقد يؤدي بهم ذلك إلى الاكتئاب والقلق وكثير من حالات الاكتئاب والانتحار لها علاقة بالازدراء الذاتي، حيث كان جيمس بانيل من الأوائل الذين قرروا قوة الترابط بين الاكتئاب والازدراء الذاتي، فلقد اكتشف أنه عند ازدياد الاكتئاب؛ فإن تقدير الذات يقل، والعكس بالعكس ولهذا من العلاج لحالات الاكتئاب تنمية المهارات الفردية في رفع مستوى تقدير الذات والمحافظة على الحالات المزاجية لديه (اليدان، 2016).

وهناك العديد من النظريات المفسرة لمفهوم هزيمة الذات ، ومن هذه النظريات ما يأتي:

فيفسر أصحاب الاتجاه النفسي الديناميكي لفرويد تقدير الذات بأنه عملية تطويرية، ويرى أصحاب الاتجاه السلوكي المعرفي شمول تقدير الذات لحل المشكلات بينما يؤكد أصحاب الاتجاه الاجتماعي على تشكيل الاتجاهات وخصوصاً المتعلقة بإعاقة الذات، ويؤكد الاتجاه الإنساني على تقبل الذات وتقديرها حاجة أساسية لدى الطالب (الحصيني، 2013). وكما أن المشكلات النفسية والاضطرابات العقلية ناتجة عن التشوهات المعرفية كالمبالغة في التعميم أو التفكير غير العقلاني وفي النظرة إلى الأحداث أو الخبرات، وتفسير المواقف (Scott & Beck, 2008).

ويرى روجرز في النظرية الانسانية أن الطبيعة البشرية الإيجابية تحتم على الإنسان الطبيعي أن ينمو ويتقدم بصورة طبيعية نحو تحقيق الذات، ولكي تتحقق حالة الانسجام والتطابق للذات الطبيعية لا بد من الاهتمام بالطفل منذ ولادته مروراً بمراحله العمرية جميعها، حيث تتحقق الذات المدركة والخبرة والتكيف النسبي للشخصية (الدوري، 2014).

فيما ركزت النظرية السلوكية على أنماط المهارات الاجتماعية المرتبطة بسلوكيات الفرد من أقرانه منها المبادأة الاجتماعية وتعني قدرة الفرد على بدء التعامل مع أقرانه في الجوانب اللفظية والسلوكية بهدف مساعدتهم، ومنها التعبير عن المشاعر السلبية والتي تعني قدرة الفرد على تغيير السلوك اللفظي أو النشاطي الممارس لأقرانه في حالة عدم الارتياح لها، ومنها الضبط الاجتماعي الانفعالي والتي تعني قدرة الفرد على ضبط الانفعالات مع الآخرين حفاظاً على العلاقات الاجتماعية معهم، ومنها أيضاً التعبير عن المشاعر الايجابية وتعني قدرة الفرد على ادامة العلاقات الاجتماعية بشكل ناجح من خلال مجاملتهم والتعبير عن الرضا عنهم (عبد الهادي، 2010). إنّ تدني مفهوم الذات لدى الطلبة الذين يعانون من اضطراب التصرف، يؤثر بشكل كبير في سلوكهم وتصرفاتهم مع الآخرين، ويسبب لهم مشكلات في المدرسة والبيت، وبالتالي يترك أثر سلبياً على شخصياتهم وعلى توافقهم وتكيفهم في المدرسة ومع الآخرين (الزغول، 2006).

وحيث إنَّ سلوك ايذاء الذات يدعم من خلال عمليات الهروب والتدعيم السالب لدولارد وميللر، حيث يكون الانفعال السالب لدى الفرد مرتبط بأمور حدثت في الماضي وهو ما يطلق عليه الموقف المثير والذي يولد انفعالات سلبية كالغضب والإحباط وغيرهما مما يولد لدى الفرد، ويحاول الفرد الهروب من هذه الاستثارة عن طريق سلوك ايذاء الذات، حيث إنَّ وظيفة ايذاء الذات تتمثل في التعامل مع الانفعالات والاستثارة الانفعالية لدى الفرد وأن الأفراد ممن يسلكون ايذاء الذات لديهم صعوبة في تنظيم الانفعالات، ولذلك يستخدمون اسلوبين مع انفعالاتهم عقاب الذات وصرف الانتباه (Chapman, Geary, & Brown, 2006).

فيما اعتبرت النظرية الجشتالتية بأن العديد من الافراد ممن لديهم سلوك في ايذاء الذات يعد ذلك بالنسبة لهم وسيلة لمقاومة الشعور بالتوتر والقلق، وأنهم يشعرون بالراحة والهدوء بعد سلوك ايذاء الذات، وإن الألم النفسي أصبح يتركز في مكان جسدي منفصل، ولذلك فهم يشعرون بالنشاط والحيوية بعد ايذاء الذات (Loyd-Richardson, Perrine, Dierker, & Kelley, 2008).

فيما ركزت النظرية الوجودية أن الانفعالات التي تسبق ايذاء الذات تعبر عن الخبرة الانفعالية السابقة لإيذاء الذات، ونجد في بعض الحالات أنه يتم تكوين مثل هذه الانفعالات في عدة أيام، على حين أن البعض الآخر يتكون في لحظة قبل سلوك ايذاء الذات مباشرة، ويكون الهدف من سلوك ايذاء الذات التخفيف من حدة هذه الانفعالات، وقد اثبت براون (Broun) ارتباط المشاعر السالبة بإيذاء الذات، حيث يشير إلى أن هذه المشاعر تتمثل في القلق، والتوتر، والاكتئاب، والتي تعمل على التقليل من قيمة الذات، ويرى والش (Walsh) أن التعرف على هذه المشاعر التي تؤدي إلى إيذاء الذات يعتبر أمرا مهما، لأنه يمثل الدافع لسلوك إيذاء الذات بهدف التخفيف من هذه المشاعر السلبية وبالتالي زيادة الشعور بالاغتراب النفسي والفراغ الوجودي والبعد عن الواقع (Walsh, 2006).

وبالمقابل تعوقُ الأفكـارُ السلبيـةُ الآلية لبيك المهاراتِ الشخصيةَ نحو الإنجازِ والنموِ والتقدمِ، فهي العدوُ الخفيُ والباطنُ وراء معظمِ الاحباطاتِ، والعقباتِ، والمشكلاتِ، ومواقف سوء الفهمِ التي تواجُهنا حيـث تُعتبرُ الأفكـارُ السلبيـةُ المسؤولـةُ عـن مشاعرِ الاكتئابِ، والقلقِ، والضغطِ النفسيِ، وسوء التكيفِ (دحادحه، 2012).

ويرى أليس (**Ellis**) أنَّ الأفكارَ غيرَ العقلانيةِ هي الأفكارُ الخاطئةُ غيرُ المنطقيةِ التي تتسمُ بعدمِ الموضوعيةِ وتأثيرها بالأهواءِ الشخصيةِ المبنيةِ على توقعاتٍ خاطئةٍ والمبالغةِ بدرجةٍ لا تتفقُ والإمكانياتِ العقليةِ للفردِ (علام، 2011). وفي هذا المجال فقد افترضَ ألبرت أليس (Ellis) في نظريته أنّ هناك قوى بيولوجيةً وقوى اجتماعيةً تقود الفردَ إلى التفكيرِ العقلاني، وأنَّ باستطاعةِ الإنسانِ أن يكونَ عقلانياً في تفكيره، أما الاضطراباتِ الانفعالية فهي أفكارٌ غيرُ عقلانيةٍ، ويمكنُ العلاجُ من خلال هذه النظريةِ في إيصال الفرد إلى التفكيرِ العقلانيِّ، حيث بينت النظريةُ أن هدف المرشدِ تقليلُ أو إزالةُ القلقِ، والاكتئاب والشعورِ بالنقصِ (علي، 2010).

ويعتبـرُ التشويهُ الذاتـيُّ من الأشكالِ الأكثرِ خطورةً من سلوكياتِ إيذاءِ الذات، مثل وخزِ العينِ أو قطعِ جزءٍ من أجزاءِ الجسمِ (Charette, 2008). بينما ينظـرُ الأفرادُ الذين يتصفوا بهزيمة الذات إلى أنفسهِم نظـرةً سلبيـةً؛ فهم يفكرونَ بطريقـةٍ سلبيـةٍ، وتتصفُ الأفكارُ السلبيةُ بعددٍ من الخصائصِ فهي تدخلُ إلى العقلِ دونَ أي

جهدٍ، وغالباً ما تحاطُ بأشياءٍ تبدو أنها حقيقةٌ، كما أنها تجعلُ الفردَ يشعرُ بالاكتئابِ، ومن الصعبِ إحداثُ التغييرَ في ذلك (دحادحه، 2008).

وفي نفس الصعيد فإن مفهومَ التشوهاتِ المعرفيةِ لبيك كما يعرفُها ارنكوف وجلاس(Arnkoff α Glass) المشار إليه في (شريتح، 2012) على أنَّها : نوعٌ من العملياتِ الذاتيةِ للمعلوماتِ، حيث تنحرفُ عن مدى التصنيفِ، وعن مدى قابليةِ التبويبِ والنمطِ التنبؤي.

كما تعرفُ التشوهات المعرفية بأنَّها: أساليبُ تفكيرٍ غيرُ منطقيةٍ، وغيرُ عقلانيةٍ وتعدُّ نتيجةً للأفكارِ التلقائيةِ السلبيةِ وهي: تفكيرُ كلٍّ أو لا شيء، المبالغة في لومِ الذاتِ والآخرين، وأسلوب التفكير السوداوي، والتجريد الانتقائيُّ، والتعميمُ المفرطِ، التضخيمُ والتصغيرُ، والعنونةُ والقفزُ إلى النتائجِ أو الاستنتاجاتِ (رسلان، 2011).

كما تعرفُ على أنَّها مجموعةً من المعارفِ المضطربةِ التي تزيدُ من تشويهِ الفردِ وتحريفهِ، لما يحدثُ حوله من أحداثٍ، وهناك نوعانِ للاضطرابِ المعرفيِّ أحدهما عبارةً عن اختلالِ الأداءِ المعرفيِّ، والثاني الاضطرابُ المعرفيَّ الخاصَّ بتشوهِ وتحريفِ المحتوى المعرفي (الأقرع، 2008). كما تعرّف بأنَّها المعتقداتُ التي يحملُها الفردُ على أنَّها نتاجُ تفاعلِ الإنسانِ لمهاراتهِ الاجتماعيةِ، حاجاته، ونمُّو العملِ مع الآخرين، في ضوءِ إمكانات البيئةِ التي تؤثرُ بدورها استعداداته نحو الأعمالِ والأنشطةِ الاجتماعيةِ (يوسف، 2011).

وتؤديْ التشوهاتُ المعرفيةُ التاليةُ إلى هزيمةِ الذاتِ، (Corey, 2008) وهي:-

1- التفكيرُ الثنائيُّ: كل شيء أو لا شيء مثلاً، إمَّا يحصلُ على علامةٍ كاملةٍ في الامتحانِ أو سيرسبُ.
2- الاستدلالُ الاعتباطيُّ: الوصولُ إلى استنتاجٍ معينٍ من حالةٍ أو حدثٍ مثلاً، نتنبأ أنَّ شيئاً سيئاً سوف يحدث مع وجود دليل على ذلك.
3- التجريدُ الانتقائيُّ: وهنا يركز الفردُ على تفاصيلٍ ذاتِ طبيعةٍ سلبيةٍ، ويتجاهلُ المظاهرَ الإيجابية، فيركزُ لاعبُ الكرةِ الذي لديه نجاحٌ كبيرٌ على خطأٍ واحدٍ حصلَ معهُ.

4- التعميم الزائد: هنا يستخلص الفرد فكرة على أساس خبرةٍ أو حادث معين لتعميمها على مواقف غير مماثلة فيستنتج طالب لأن أدائي في الجبر سيء سيكون أدائي في الرياضيات والعلوم سيء.

5- التكبير والتصغير: فيخطئ الفرد في تقييم حدث معين من خلال المبالغة في العيب وتضخيمه مثلا بسبب شد عضلي بسيط لن أكون قادراً على اللعب اليوم.

6- التسمية: فنظرة الفرد عن نفسه تنتج من تسمية الذات نتيجة بعض الأخطاء فالفرد الذي لديه حوادث من عدم اللباقة مع بعض الأقارب قد يقول أنا لست محبوباً.

7- الشخصنة: جعل حادثة غير مرتبطة بالفرد ذات معنى مما يسبب تشوهاً معرفياً تمطر دوماً عندما أريد الذهاب إلى السوق.

8- لوم الذات: وهو إساءة تفسير الواقع وفقاً لأفكار سلبية غير منطقية وفيه يحمل الشخص نفسه مسؤوليات الفشل عن كل ما يدور حوله ويعتبر نفسه مسؤولاً عن فشل الآخرين بشكل مبالغ فيه.

9- استخدام العبارات العاطفية: فهو يستخدم عبارات تدل على الحتميات كأسلوب من اساليب التفكير مما يؤدي إلى تحجيم سلوك الفرد اجتماعياً.

10- التفكير القائم على الاستنتاجات الانفعالية: فالفرد الذي يفسر سلوك الآخرين تفسيراً انفعالياً سيجد نفسه عاجزاً عن التفاعل الاجتماعي الفعال.

11- التفكير بالانتحار: إن المحاولات ما هي إلا تعبيراً عن الرغبة في الهروب فهو يرى مستقبله ثقل بالألم ولا يجد سبيلاً إلا الانتحار، ويبدو له خطوط منطقية فيعتقد أن الانتحار يرفع عن أسرته عبئاً ثقيلاً .

وبشكل عام فإن هناك العديد من الأسباب التي تدفع الفرد بشكل عام إلى الشعور بهزيمة الذات ويرجعُ هذا القصورُ في تنظيمِ الانفعالاتِ إلى عدةِ أسبابٍ منها إهمالُ الطالبِ وتعرضُه للإساءةِ الجسديةِ والانفعاليةِ والنوع الاجتماعية، حيث تؤدي الخبراتُ الصادمةُ وضغوط ما بعد الصدمةِ نتيجةَ الإساءةِ للطالبِ إلى قصورهِ في تنظيمِ انفعالاتهِ (Putnam & Silk, 2005).

وتتبنى الدراسة الحالية فكرة بيك من وجود أفكار مشوهة تدفع الفرد إلى امتلاك نظرة سلبية نحو الذات.

وللتخفيف من هزيمة الذات لدى الفرد يجب أن يكون هناك الإرشاد الديني حيث تكون أمور حياة الفرد واضحة والتي تؤدي به إلى المسار الصحيح لنهج حياته مسترشدين بقوله تعالى: {وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا} الآية(2) سورة الطلاق. ويجب أيضاً أن ندرك كيفية التعامل معه وتنمية مهارة إدارة الأزمات، وتصرف الأهل والمعلمين في حالة وجود تشوهات معرفية أو ايذاء للذات عند الأبناء، وتحقيق الدفء الأسري، والتكيف والتواصل الشخصي، والترابط العاطفي في الأسرة وتقديم خدمات الرعاية.

التأخر التحصيلي (Underachievement):

يمر الفرد بسلسلة من المراحل النمائية، إذ يولد ضعيفاً ثم يبدأ بالنمو تدريجياً وبشكل متكامل ومتوازن، وقد أشار القرآن الكريم إلى ذلك بأكثر من موضع قرآني مدلل، ومن ذلك قوله تعالى: {اللَّهُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن ضَعْفٍ ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ ضَعْفٍ قُوَّةً ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ قُوَّةٍ ضَعْفًا وَشَيْبَةً يَخْلُقُ مَا يَشَاء وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ} الآية 54 سورة الروم، وتختلف كل مرحلة عن المراحل الأخرى من حيث الخصائص والسمات العقلية والنفسية والجسمانية وحتى يتحقق النمو بشكل سليم لا بد من الرعاية والعناية من قبل الأسرة التي يلتحق الفرد تحت جناحيها، وكذلك المؤسسات التربوية المتعددة، إذ تقوم هذه المؤسسات مجتمعة بإكساب الفرد العادات والمهارات والاتجاهات التي تسهم في تنمية شخصيته وتقليل احتمالية تأخره تحصيلياً.

ويعد التأخر التحصيلي من المشكلات التي تقلق كل من له صلة بالعملية التعليمية لما يترتب عليه من مشكلات تربوية ونفسية واجتماعية ومادية، حيث أنها مشكلة متعددة الأبعاد لها أثارها النفسية والتربوية، لأن تأخر بعض الطلبة دراسياً وعجزهم عن مسايرة اقرانهم تحصيلياً قد يثير لديهم العديد من الاضطرابات النفسية ومظاهر السلوك غير السوي مما يظهر أثره اجتماعياً، وكما تعد هذه المشكلة من المشكلات التي تعيق المدرسة وتحول بينها وبين أداء رسالتها على الوجه الأكمل (الرفيعي، 2014).

وبسبب تعقد الحياة وتطور العلوم تتطور معها المفاهيم والمصطلحات التربوية وعلى رأسها مفهوم التحصيل الدراسي حيث كان قديماً يعني تحصيل الطالب للمعارف والمعلومات إلى أن أصبح يعني اكتساب المتعلم للمعلومات والمعارف بطريقة علمية منظمة (الثبيتي وشعله، 2013). ويقصد به المستوى المتدني للتحصيل الدراسي الذي يقيس قدرات الفرد التعليمية قياساً مع أقرانه من الطلبة في نفس نوعية التعليم المقدمة وتحت نفس الظروف المتاحة، في حين أن من يقاس معهم يصلون إلى مستوى عالٍ من التحصيل بينما المتأخر دراسياً يراوح مكانة (الأعظمي، 2009).

وهناك من يربط مفهوم التأخر التحصيلي بعامل قدرة الطالب على التحليل، وقد ارتبط أيضاً في ذهن البعض بمفاهيم خاطئة كالتخلف العقلي، وأطلق بيرت التأخر التحصيلي على أولئك التلاميذ الذين لا يستطيعون أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونهم مباشرة (شكشك، 2008).

ويعرّف التأخر التحصيلي بأنه اظهار ضعفاً كلياً أو جزئياً في المقررات الدراسية بالنسبة للمستوى المنتظر من الطلبة العاديين الذين في مثل سنه (فهمي، 2009). ويعرف أيضاً بأنه: حالة تأخر أو نقص في التحصيل، لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية بحيث تنخفض نسبة التحصيل لديه (سبتي، 2012).

ويتصف الطالب المتأخر تحصيلياً ببعض الخصائص والسمات مجتمعة أو منفردة منها الخصائص العقلية كمستوى الإدراك العقلي دون المعدل، قصر الذاكرة وصعوبة تذكره للأشياء، عدم قدرته على التفكير المجرد واستخدامه للرموز، ضعف إدراكه للعلاقات بين الأشياء، وقلة حصيلتها اللغوية (أبو المجد، 2009).

ومنها أيضاً خصائص اجتماعية كالانسحاب من المواقف الاجتماعية، عدم القدرة على حل المشكلات، وتمرد على العادات والتقاليد (شكشك، 2008). وهناك خصائص انفعالية كفقدان أو ضعف ثقته بنفسه، شرود الذهن أثناء الدرس، والاعتماد على الغير، وشعوره بالدونية والميل إلى العداء (أبو المجد، 2009).

وإن التأخر التحصيلي يرجع إلى أسباب قوية تؤثر على الطالب حيث ترجع إلى مجموعة من الأسباب الانفعالية والعقلية والاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر بدرجات مختلفة على الطالب ومنها العوامل العقلية كالضعف أو القصور في القدرات العقلية

كالقدرة على التركيز، حيث أشار بيرت (Burt) إلى أهمية القدرات الخاصة في التحصيل الدراسي كالقدرة اللغوية أو القدرة الميكانيكية أو القدرة الرياضية، حيث تساعد القدرة اللغوية تحقق الطالب نجاحاً في المواد ذات الصلة باللغة، والقدرة الميكانيكية تساعد الطالب في عمليات الحل والتركيب والفهم والاستيعاب والقدرات الرياضية تساعد الطالب على فهم الأرقام والحساب (عواد، 2007).

وهناك أيضاً عوامل أسرية تسهم في التأخر التحصيلي مثل عدم التوافق الأسري والاضطراب المنزلي الذي ينتج عنه العديد من المشكلات حيث تدخل الانطوائية إلى شخصية الطالب مما يتسبب في عجزه عن التحصيل الدراسي فيتعرض الطالب للضغط لتلبية طموح الكبار من أجل التحصيل العالي والحصول على درجات مرتفعة ينجم عنه رد فعل معاكس، كما أن تكليف بعض الأسر الفقيرة لأبنائهم بالعمل بقصد المساعدة إنما يكون على حساب تحصيل الطالب وهذا يسبب التأخر التحصيلي، وكما أن قيام الأهل بتفضيل الذكر على الأنثى حيث ينجم عن ذلك احباط وانطواء لدى البنات فيتولد لديهن ضعف وتأخر تحصيلي (حسين، 2012).

وهناك أيضاً عوامل جسمية تسهم في التأخر التحصيلي وتكون في تأخر النمو وضعف البنية وضعف الحواس فيكون ذلك سببا مباشراً في تأخره تحصيلياً، وفي كثير من الأحيان يهزأ الطلاب بزملائهم ذوي الاحتياجات الخاصة الأمر الذي يبعدهم عن المدرسة ويجعلها ممقوتة في نظرهم فالشعور بالنقص يدفع صاحبه إلى الانطواء، والنمو الضئيل يجعل الطالب موضع السخرية من قبل رفاقه فيولد لديه اشمئزاز وكراهية للمدرسة فيكون ذلك سببا في تأخره تحصيلياً (عواد، 2007).

ومن العوامل التي تسهم أيضاً في التأخر التحصيلي عوامل مدرسية كعدم الالتزام الدراسي ويكون باضطراب الطالب في استمرار متابعته دروسه في المدرسة، وقد اكدت الدراسات أن غياب الطالب عن المدرسة وعدم انتظام متابعته لدروسه يكونان سبباً في التأخر التحصيلي، وكذلك تدني نوعية التدريس ويكون في ضعف المعلم وضعف الوسائل التعليمية المستخدمة، وأيضاً الجو الاجتماعي في المدرسة ويكون بتكتل بعض الطلبة ضد طالب جديد فلا يستطيع الطالب التغلب عليهم، فيحدث عنده اهمال في دروسه ويقصر بها، مما يؤدي للانحراف بسبب

الانشغال بزعامـــة الفريــق أو يعمل من أجـل إرضاء الآخرين ويترك الدراسة (شكشك، 2007).

ومن هذه العوامل أيضاً عوامل شخصية متعلقة بالطالب وتعمل على التأخر التحصيلي كسوء استخدام الوقت وانخفاض الدافعية للتعليم والجهل بطرق الاستذكار والغياب المتكرر وتأجيل الدراسة لوقت الامتحان (سبتي، 2012).

ومن الطرق التربوية لتخفيف الآثار السلبية للتأخر التحصيلي لا بد من التشخيص الدقيق لنقاط الضعف لديه، والبحث عن الأسباب ومن ثم وضع العلاج المناسب وعادة يتــم العلاج بتوجيــه المعالجــة إلى أسبــاب تخلف الطالب في دراسته، سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو صحية...الخ. وتوجيه المعالجة نحو التدريس، أو إلى مناطـق الضعف التي يتم تشخيصها في كل مادة من المواد الدراسية، باستخدام طرق تدريــس مناسبـة، تراعي فيها الفروق الفردية، وتكثيف الوسائــل التعليميــة، والاهتمام بالعلاقـات المهنيــة الإيجابية بيــن المــدرس والطالـب (سبتي، 2012).

وهناك أنواع كثيرة للتأخر التحصيلي منها تأخر تحصيلي عام ويكون الطالب فيه متأخراً في جميع المواد الدراسية، تأخر تحصيلي في طائفة من المواد المرتبطة بعضها ببعض كالمواد العلمية وتأخر تحصيلي في إحدى المواد (الأعظمي، 2009).

ويؤثر الضعف في التحصيل على الطالب كما يرى العبري (2007) من الناحية النفسية فيجعله غير قادر على فهم ذاته ومشكلاته ونواحي ضعفه والأفكار الخاطئة وما يعانيه من اضطرابات انفعالية، والضعف في التحصيل الدراسي لدى الطالب يصاحبه في أغلب الأحيان الهرب من المدرسة، وممارسة بعض الأعمال السيئة من سرقة واعتداء وتخريب للأموال العامة أو الخاصة وغيرها، وذلك أن التلاميذ الفاشلين في دراستهم يستجيبون أسرع من غيرهم لهذه الأمور بسبب شعورهم بالفشل، وعدم القدرة على مواصلة الدراسة والتحصيل .

ويقع على المدرسة دوراً مهماً في معالجة الضعف التحصيلي ومن تلك الأدوار: متابعة أحوال التلاميذ الصحية بشكل دوري ومنتظم، وتقديم برامج عن طرق الاستذكار السليمة، وتنظيم أوقات الفراغ واستغلالها من خلال المحاضرات أو برامج الإذاعة

المدرسية، وخاصة في طابور الصباح أو من خلال النشرات والمطويات، ونقل الطالب إلى أحد فصول الدور الأرضي إذا كان يعاني من إعاقة جسمية مثل العرج او ما شابه ذلك، وإخبار ولي الأمر بمستوى الطالب التحصيلي، وتشجيع الطالب مادياً ومعنوياً، وتفعيل عمل (لجنة التحصيل الدراسي)، وإلحاق الطالب بمسابقات وأنشطة مختلفة، وعلى المعلم مراعاة الفروق الفردية وتنويع طرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية وعدم إهمال المتأخرين دراسياً. وبينما تقع على الأسرة أدوار متعددة ومنها: تربية الأبناء تربية صالحة، والإشراف المستمر على دراستهم ومساعدتهم على تنظيم أوقاتهم، ومراقبة الأبناء كيف يقضون أوقات الفراغ داخل البيت وخارجه والعمل على إبعادهم عن رفاق السوء، وتجنب استخدام الأساليب القسرية في التعامل معهم وعدم تحميلهم أكثر من طاقتهم، وتقوية الصلة بين البيت والمدرسة (العبري، 2007).

يؤدي المرشد في المدرسة العامة كما يرى جميعان وجابر والحسن (1998) دوراً رئيسياً وبارزاً في تقديم الخدمات التربوية والإرشادية للتلاميذ العاديين، والطلبة ذوي الحاجات الخاصة بشتى فئاتهم، وهو لا يستطيع أن يعمل بمعزل عن الفريق التربوي في المدرسة؛ لأنه الأقرب لاكتشاف هؤلاء الطلبة من خلال اتصاله المستمر بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإدارة وأولياء الأمور، وتنبع أهمية دور المرشد في رعاية الطلبة المتأخرين دراسياً من كونه حلقة الاتصال الرئيسة بين مختلف الفعاليات التربوية داخل المدرسة، كما أن نسبة هؤلاء الطلبة في أي مجتمع لا تقل في حدها الادنى عن (10-12.5%).

ويمكن للمرشد اكتشاف الضعف في التحصيل الدراسي لدى الطالب من خلال ملاحظة سلبية الطالب في الموقف الصفي، وإجراء اختبار تحديد المستوى، والاختبارات القصيرة والاختبارات الفصلية، وتنظيم العمل داخل الكراسة، وطريقة القراءة والكتابة والإملاء، ونتائج الطالب في السنوات السابقة، والإهمال الدائم في عمل الواجبات والأنشطة، والاتكالية على زملائه في عمل وحل الأنشطة الصفية واللاصفية، والخمول والكسل وعدم الرغبة في المشاركة، والارتباك وعدم الثقة بالنفس، ولديه مشكلات سمعية أو بصرية (العبري ، 2007).

ومن هنا يعد التأخر التحصيلي مشكلة ذات تأثير سلبي، ويجب عدم التهاون والتغاضي عنه لمصلحة الطالب بشكل خاص والمجتمع بشكل عام، ويطلب بإلحاح من المؤسسات الأسرية والتربوية عدم التأخر أو التردد بتقديم المساعدة للطالب المتأخر تحصيلياً، لذلك يجب متابعتهم منذ المراحل الأولى من الدراسة، لأنه كلما اكتشفنا مشكلة التأخر التحصيلي بوقت مبكراً كلما كانت إمكانية العلاج وتخطي الأزمة قبل فوات الأوان.

2.2 الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي بحثت الجوانب النفسية المرتبطة باضطراب التصرف وهزيمة الذات والتأخر التحصيلي والتي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، وسيتم تصنيفها في محورين هما: الدراسات باللغة العربية والدراسات باللغة الانجليزية:-

1. الدراسات العربية:

فقد أجرت فاخوري (2006) دراسة بعنوان (التعرف إلى أشكال اضطرابات الأكل لدى طالبات الصف العاشر في المدارس الخاصة لمدينة عمان، وعلاقة هذه الاضطرابات بصورة الذات، والقلق وممارسة الرياضة وعادات الأم الغذائية وبعض العوامل الديموغرافية)، تألفت عينة الدراسة من (843) طالبة، تراوحت أعمارهن بين (4-16) سنة، تم اختيارهن من (14) مدرسة من مدارس عمان الخاصة (مدارس للإناث ومدارس مختلطة) وقد تم اختيار جميع طالبات الصف العاشر من كل مدرسة من المدارس التي شملتها الدراسة. وكذلك تم تطوير (5) مقاييس هي: مقياس اضطراب الأكل، ومقياس صورة الذات، ومقياس القلق، ومقياس ممارسة الرياضة لدى الطالبات، ومقياس العادات الغذائية للأم، أشارت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة دالة بين صورة الذات واضطرابات الأكل لدى المراهقات، ووجود علاقة دالة بين القلق واضطرابات الأكل لديهن.

كما أجرى إبراهيم ومسافر (2006) دراسة بعنوان (فعالية فنية الاقتصاد الرمزي في خفض مستوى التأخر الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة

الإعدادية)، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (23) تلميذاً من التلاميذ الراسبين في مادة اللغة الانجليزية في الاختبار التقويمي الشهري الأول، وتكونت المجموعة الضابطة من (22) تلميذاً من التلاميذ الراسبين في نفس الاختبار، وتم استخدام الأدوات التالية: اختبار التحصيل الدراسي في مادة اللغة الانجليزية، والملاحظة المباشرة، وبرنامج الاقتصاد الرمزي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين أداء أفراد المجموعتين لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى اسماعيل (2008) دراسة بعنوان (التعرف على العلاقة بين اضطراب التصرف وبعض المتغيرات)، تكونت العينة على (108) تلميذاً وتلميذةً تتراوح أعمارهم الزماني ما بين (6–15) سنة حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في اضطراب التصرف راجعه إلى تأثير النوع (ذكور – إناث) لصالح الذكور، كما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) راجعه لتأثير العمر الزمني (6–9) (9–12) (12–15) لصالح الفئة العمرية (12–15) سنة كما أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً لتأثير التفاعل بين العمر الزمني والنوع على اضطراب التصرف، وتوصلت أيضاً النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين اضطراب التصرف ومستوى التحصيل الدراسي المنخفض لدى عينة الدراسة.

كما وأجرت المغربي (2008) دراسة بعنوان (الكشف عن الفروق بين المراهقين الفلسطينيين والمراهقين الذين لديهم اضطراب التصرف من حيث مهارات التفاعل الاجتماعي وعدد من متغيرات الخصائص الأسرية)، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة اسهام كل من الاتجاهات الوالدية في التنشئة، واكتمالها في الإصابة باضطراب التصرف لدى المراهقين الفلسطينيين، تكونت عينة الدراسة من (253) مراهقاً تتراوح أعمارهم بين (12–18) سنة، منهم (149) مراهقاً عادياً تم اختيارهم عشوائياً من طلبة مدارس مدينة رام الله في الضفة الغربية، و(104) مراهقين يعانون من اضطراب التصرف جرى اختيارهم من مراكز رعاية الأحداث الجانحين في مدينة رام الله في الضفة الغربية، واستخدمت الباحثة المقاييس التالية: مقياس اضطراب التصرف غيليام (2000)، ومقياس مهارات التفاعل للناصر (2006)، ومقياس الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء للطحان (1982). وأشارت نتائج

الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المراهقين الفلسطينيين الذين يعانون من اضطراب التصرف والعاديين في مهارات التفاعل الاجتماعي.

في حين أجرى العلوي (2009) دراسة بعنوان (التعرف على العلاقة بين المساندة الأسرية ومفهوم الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الحادي عشر من المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان)، حيث تكونت عينة الدراسة من (360) طالباً وطالبة، منهم (181) طالباً و(179) طالبة، وقد تم استخدام مقياس وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين المساندة الأسرية والدافع للإنجاز، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة احصائية بين المساندة الأسرية ومقاييسها الفرعية في التحصيل الدراسي لدى الطلاب، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة احصائي موجبة بين مفهوم الذات والدافع للإنجاز، كذلك تبين وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلاب، ووجود أيضاً علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلاب.

وأجرت الحموري والأحمد (2010) دراسة بعنوان (الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس محافظة دمشق)، وتكونت عينة الدراسة من (180) طالباً وطالبة منهم (92) من الإناث، و(88) من الذكور، واستخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات، أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في أدائهم على مقياس مفهوم الذات ودرجاتهم التحصيلية عند مستوى دلالة (0.01)، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في أدائهم على مقياس مفهوم الذات، ووجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية بين الذكور والإناث لصالح الاناث.

وتناولت دراسة محمود والجمالي (2010) دراسة بعنوان (فعالية الذات المدركة و مدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين و المتعثرين دراسياً)، حيث هدف البحث إلى دراسة فعالية الذات كما يدركها طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً، من الأقسام الأدبية والعلمية، وتأثيرها على جودة الحياة لديهم، واشتملت العينة على (202) طالباً وطالبة، (102 طالبة، و100طالب) منهم

(166) من المتفوقين، و(36) من المتعثرين دراسياً، وتم تطبيق مقياس فعالية الذات ومقياس جودة الحياة، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، ووجود فروق في فعالية الذات بين المتفوقين والمتعثرين دراسياً لصالح المتفوقين دراسياً.

وتناولت دراسة عيسى وسليمان وعبد الهادي (2011) دراسة بعنوان (العلاقة بين بعض المهارات الدراسية ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية)، وقد تكونت العينة من خمسين طالباً من تلاميذ مدرسة الجامعة الموحدة ومدرسة الجلاء المشتركة، وطبقت عليهم الادوات التالية: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن تقنين طنطاوي (1989)، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة إعداد الباحثة، ومقياس مفهوم الذات من إعداد جابر العزبي (1984) ومقياس مهارات الاستذكار من إعداد الباحثة ودرجات التحصيل الدراسي، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً في جميع أبعاد مقياس مهارات الاستذكار وبين درجاتهم في مقياس مفهوم الذات، وهذا يؤكد أنه كلما اتقن التلاميذ مهارات الاستذكار السليمة ومارسها، ارتفعت درجة تحصيله الدراسي، وبالتالي مفهوم الذات الإيجابي لدى هؤلاء التلاميذ كما وجدت النتائج علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ في مقياس مهارات الاستذكار، ودرجاتهم في التحصيل الدراسي.

وتناول سلامة (2013) دراسة بعنوان (سيكومترية لاضطراب التصرف لدى الأطفال والمراهقين طبقا للجنس والعمر)، وقد هدفت الدراسة إلى: تقنين مقياس اضطراب التصرف لدى الأطفال والمراهقين، والتعرف على الفروق الإحصائية بين المراحل العمرية (الأطفال والمراهقين) واضطراب التصرف لدى عينة الدراسة. تكونت العينة من ثلاث مجموعات وعددها 502 طالباً وطالبةً موزعة كالتالي: المجموعة الأولى تكونت من 200 طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الأساسية (100 طالباً/ 100 طالبةً)، والمجموعة الثانية تكونت من 150 طالباً وطالبةً من طلاب المرحلة الإعدادية (75 طالباً 75 / طالبةً)، والمجموعة الثالثة تكونت من 152 طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية (80 طالبا / 72 طالبة)، واستخدم الباحث في الدراسة

مقياس اضطراب التصرف لدي الأطفال والمراهقين (CDS إعداد James .E Gilliam. ترجمة وتعريب/ عبد الرقيب البحيري)، وقائمتي أيبرج وسوتر أيبرج لسلوك الطفل والتلميذ. (ترجمة وتعريب/ عبد الرقيب البحيري). أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في اضطراب التصرف لصالح الذكور، كما أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الأطفال (تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتلاميذ المرحلة الإعدادية) والمراهقين (طلاب المرحلة الثانوية) في اضطراب التصرف لصالح المراهقين (طلاب المرحلة الثانوية). ما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وبين تلاميذ المرحلة الإعدادية في اضطراب التصرف.

كما هدفت دراسة طومان (2016) بدراسته عنوان (العلاقة بين فاعلية الذات واضطراب التصرف لدى الطلبة الملتحقين بمراكز التدريب المهني في محافظات غزة في ضوء مجموعة من المتغيرات)، ولقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت اداتين هما استبانة فاعلية الذات واستبانة اضطراب التصرف، من إعداد الباحثة، ولقد اشتملت عينة الدراسة على (179) طالبا وطالبة بنسبة تمثل (5..26%) من المجتمع الأصلي، توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية الذات لدى الطلبة الملتحقين بمراكز التدريب المهني في محافظات غزة مرتفع (87.7%)، مستوى اضطراب التصرف لدى الطلبة الملتحقين بمراكز التدريب المهني في محافظات غزة منخفض (37.6%)، وجود علاقة عكسية ذات دلالة احصائية بين فاعلية الذات واضطراب التصرف لدى الطلبة الملتحقين بمراكز التدريب المهني في محافظات غزة، ووجود فروق جوهرية في اضطراب التصرف وأبعاده تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور.

الدراسات الأجنبية:

أجرى كل من فولك ورونل (Volk & Ronelle, 2006) دراسة بعنوان (الضبط الانفعالي ومفهوم الذات لدى المراهقين المصابين باضطراب التصرف)، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة أولى تتضمن من يعانون من اضطراب نقص الانتباه مع فرط الحركة فقط، ومجموعة ثانية تتضمن من يعانون من

اضطراب نقص الانتباه مع فرط الحركة واضطراب التصرف، بعد جمع البيانات التي نتجت عن تطبيق المقاييس التي قاست متغيرات الدراسة المستقلة، تبين وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين فيما يتعلق بالقدرة على الضبط الانفعالي وتحديداً فقد أظهر أفراد المجموعة الأولى القدرة على الضبط الانفعالي أفضل من أفراد المجموعة الثانية.

وأجرى لوماكي وفييلو وهاكو ومارتونن ومالكيرو ورازانن (Lomaki, Viilo, Hakko, Marttunen, Makikyro & Rasanen, 2006) دراسة بعنوان (أثر عوامل الخطورة الأسرية على الاصابة باضطراب التصرف)، تكونت عينة الدراسة من (278) من المراهقين الفنلنديين (ذكور وإناث) من المراهقين لمراكز الصحة النفسية خلال فترة دامت ثلاث سنوات بدءاً بعام 2001، وتتراوح أعمارهم بين 12 و17 سنة، ولتحليل نتائج الدراسة جرى استخدام تحليل الانحدار المتعدد اللوجستي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المراهقات اللواتي تعرضن لعنف وإساءة جسدية داخل البيت، كنّ معرضات للإصابة باضطراب التصرف بنسبة أكبر بكثير من المراهقات اللواتي لم يتعرضن للإساءة. أما بالنسبة للمراهقين الذكور، فقد تبين وجود ارتباط ذي دلالة بين عوامل الخطورة الأسرية وخطر الاصابة باضطراب التصرف لاحقاً، كما تبين أن وجود المراهق في أسرة مفككة يزيد احتمال تعرضه للإصابة باضطراب التصرف.

وأجرت لي وهنشاو (Lee, Hinshow, 2006) دراسة بعنوان (التوصل إلى العلاقة بين من يظهرون في طفولتهم اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد وحدوث اضطراب التصرف لديهم في مرحلة المراهقة)، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالبـــةً تتراوح أعمارهن الزمني ما بين (11.3 – 18.2) سنـــــة، واللاتي كن يظهرن في طفولتهن اضطراب (ADHD) عندما كان عمرهن الزمني أكثر من خمس سنوات، وبعد مرور فترة من الزمن تم ملاحظتهن مرة أخرى فكن يظهرن سلوكيات التصرف أثناء مرحلة المراهقة بالإضافة أنهن ما زلن يظهرن سلوكيات (ADHD)، كما كان لديهن مهارات اجتماعية ضعيفة ومحدودة للغاية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين اضطراب (ADHD) واضطراب التصرف،

فغالباً من يظهر سلوكيات (ADHD) في مرحلة الطفولة يعاني من بعض سلوكيات التصرف ونقص واضح في المهارات الاجتماعية في المراحل العمرية المقبلة.

وأجرى لوكاس وروالسون (Loukas & Roalson, 2006) دراسة بعنوان (العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية المختلفة وحدوث اضطراب التصرف لدى أبنائهم المراهقين)، وتألفت عينة الدراسة من (459) مراهقاً، يتراوح عمرهم الزمني ما بين (10–14) سنة، وتوصلت الدراسة إلى أنه تزداد نسبة انتشار اضطراب التصرف بين المراهقين الذين تتسم معاملة والديهم بالعنف والعدوانية والإهمال والسلبية وعدم التقبل.

وأجرى كرنغ، غيل، سيث وهورد (Grnig, Gayle, Seth, & Howard, 2006) دراسة بعنوان (فحص تأثير العوامل الأسرية ومفهوم الذات لدى المراهقين الذين يعانون من مشكلات سلوكية شديدة ذات النمط الخارجي)، على عينة مكونة من (224) مراهقاً، منهم (128) ذكرا و(96) أنثى، لمتوسط عمري(15،4) و(67%) من أفراد العينة انطبقت عليهم المحكات الشخصية لاضطراب التصرف، أظهرت النتائج بأن مفهوم الذات والعوامل الأسرية كان لها دور مباشر في ظهور المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة.

وأجرى شانون، بيشاين، برينز، نيهوس، وجاتزكي–كووب (Shannon, Beauchaine, Brenner, Neuhaus & Gatzke–Koop, 2007) دراسة بعنوان (المتنبئات الأسرية والمزاجية لدرجة المرونة لدى أطفال يعانون من اضطراب التصرف والاكتئاب)، اشتملت الدراسة على عينتين: الأولى تكونت من (117) طفلاً وطفلة ضمن الفئة العمرية (8–12) يعانون من اضطراب التصرف أو اضطراب الاكتئاب، والثانية تكونت من (63) طفلاً وطفلة لا يعانون من أي من هذه الاضطرابات، وفي نفس عمر أفراد العينة الأولى. وتبين من النتائج أن اضطراب التصرف والاكتئاب لدى الأطفال قد ارتبط تحديداً باكتئاب الأم السوداوي.

وأجرى وايتتاينجر، لانقلي، فولر، توماس، وثايبر (Whittinger, Langley, Fowler, Thomas, & Thapar, 2007) دراسة بعنوان (التوصل إلى العلاقة بين حدوث اضطراب (ADHD) في الطفولة وحدوث اضطراب التصرف في مرحلة المراهقة، وكذلك حدوث اضطراب النشاط الزائد وتشتت الانتباه (ADHD)، واضطراب

العناد في الطفولة وظهور اضطراب التصرف في المراهقة)، وبلغت عينة الدراسة (151) طفلاً لديهم اضطراب (ADHD) يتراوح عمرهم الزمني ما بين (6-13) سنة، وتمت متابعتهم خلال خمس سنوات قادمة حتى وصولهم مرحلة المراهقة، وتوصلت الدراسة إلى أن حدوث اضطراب العناد أثناء مرحلة الطفولة منبئ بحدوث اضطراب التصرف في مرحلة المراهقة وحدوث اضطراب (ADHD) في مرحلة الطفولة منبئ بحدوث اضطراب التصرف في المراهقة، وظهور اضطراب التصرف في مرحلة الطفولة منبئ بحدوث اضطراب التصرف في مرحلة المراهقة بصورة كبيرة من حيث شدته وخطورته.

وأجرى مروك ولوسير ووندل (Mruq, Loosier, & Windle, 2008) دراسة بعنوان (عوامل الخطورة للإصابة باضطراب التصرف في البيت والمدرسة والمجتمع)، على عينة شملت (601) مراهقاً، جرى اختيارهم من (17) مدرسة من منطقة برمنفهام. تبين أن أعلى مستوى للسلوكيات العدوانية والمشكلات السلوكية تشاهد في المدرسة، حيث ظهر أن ما يقرب من 78% من المراهقين شهدوا سلوكيات العنف والتهديد في موقع المدرسة، بينما شهد 32% فقط من المراهقين سلوكيات عدوانية وعنف في موقع الحي، كما ارتبط ضعف الالتزام بالمدرسة مع ظهور مستويات عالية من العدوانية الظاهرة.

وأجرى روحاني، أحمد، روزاني وشهرزاد (Rohany, Ahmed, Rozainee, Shahrazad, 2011) & دراسة بعنوان (الكشف عن التشوهات المعرفية وعلاقتها بدور الأسرة واحترام الذات، ومفهوم الذات لدى عينة من الأحداث الجانحين في مراكز الإصلاح والتأهيل في ماليزيا)، وكان عدد المشاركين (316) جانحاً وجانحة (164) من الذكور و(152) من الاناث تراوحت أعمارهم بين (12-18) سنة وتم اختيارهم عشوائياً وقد تم استخدام مقياس روزنبرغ لقياس احترام الذات ومقياس تينسي لمفهوم الذات، ومقياس التشوهات المعرفية ومقياس التكيف والتماسك الأسري. وبينت النتائج أن أقل من 30% من المشاركين ارتكبوا جرائم وكان هنالك دالة احصائية بين دور الأسرة واحترام الذات، ومفهوم الذات والتشوهات المعرفية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

قام الباحث بالتعقيب على الدراسات السابقة في عدة نقاط من حيث: الهدف، العينة، الأدوات المستخدمة، النتائج.

من حيث الهدف: هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على أشكال الاضطرابات وعلاقتها بصورة الذات، والقلق وبعض العوامل الديموغرافية مثل الدراسات التي قام بها (فاخوري، 2006) ودراسة (إسماعيل، 2008) ودراسة (المغربي، 2008) ودراسة (Volk & Ronelle, 2006) ودراسة لوماكي وفييلو وهاكو ومارتونن وماليكيرو ورازانن (Lomaki, Viilo, Hakko, Marttunen, Makikyro & Rasanen, 2006) ودراسة لي، هنشاو (Lee, Hinshow, 2006) ودراسة وايتتاينجر، لانقلي، فولر، توماس، وثايبر (Whittinger, Langley, Fowler, Thomas, & Thapar, 2007) ودراسة مروك ولوسير ووندل (Mruq, Loosier, & Windle, 2008) ودراسة أولسون وهانسون (Olsson & Hansson, 2009) وهدفت بعض الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين الأسرة ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي مثل الدراسات التي قام بها (العلوي، 2009) ودراسة (الحموري والأحمد، 2010) ودراسة (إسماعيل، 2008) وهدفت بعض الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين الأسرة واضطراب التصرف مثل الدراسات التي قام بها لوكاس وروالسون (Loukas & Roalson, 2006) ودراسة شانون، بيشاين، برينز، نيهوس، وجاتزكي _ كووب (Shannon, Beauchaine, Brenner, Neuhaus & Gatzke _koop, 2007) وهدفت بعض الدراسات الكشف عن التشوهات المعرفية وعلاقتها بالأسرة ومفهوم الذات مثل الدراسة التي قام بها روحاني، أحمد، روزاني وشهرزاد (Rohany, Ahmed, Rozainee, & Shahrazad, 2011) ودراسة كرنغ، غيل، سيث وهورد (Grnig, Gayle, Seth, & Howard, 2006).

من حيث العينة: اختلفت الدراسات السابقة في حجم العينة فبعضها كان قريبا لحجم العينة التي استخدمها الباحث كدراسة (المغربي، 2008) ودراسة (العلوي، 2009) ودراسة لوماكي وفييلو وهاكو ومارتونن وماليكيرو ورازانن (Lomaki, Viilo, Hakko, Marttunen, Makikyro & Rasanen, 2006) ودراسة روحاني، أحمد، روزاني

وشهرزاد (Rohany, Ahmed, Rozainee, & Shahrazad, 2011) وتناولت هذه الدراسات فئات عمرية مطابقة للفئة العمرية المستهدفة في هذه الدراسة كدراسة (فاخوري،2006) ودراسة (إسماعيل، 2008) ودراسة (المغربي، 2008) ودراسة لوماكي وفييلو وهاكو ومارتونن وماليكيرو ورازانن (Lomaki, Viilo, Hakko, Marttunen, Makikyro & Rasanen, 2006) ودراسة لي، هنشاو (Lee, Hinshow, 2006) ودراسة لوكاس وروالسون(Loukas & Roalson, 2006) ودراسة روحاني، أحمد، روزاني وشهرزاد (Rohany, Ahmed, Rozainee, Shahrazad, 2011) ودراسة كرنغ، غيل، سيث وهورد (Grnig, Gayle, Seth, Howard, 2006) ودراسة وايتتاينجر، لانقلي، فولر، توماس، وثايبر (Whittinger, Langley, Fowler, Thomas, & Thapar, 2007) وتم اختيار العينات بطريقة عشوائية وبعضها تم اختيارها بطريقة قصدية.

من حيث الأدوات المستخدمة: استخدمت الدراسات السابقة الأدوات المناسبة لتحقيق الهدف الذي تسعى إليه حيث تم تطوير بعضها من الباحثين وكان بعضها الآخر من إعداد باحثين آخرين ولم يوجد بينها مقياس لهزيمة الذات.

من حيث النتائج: تبين من نتائج الدراسات السابقة أن اضطراب التصرف والتشوهات المعرفية يعدان عائق في سبيل النمو النفسي والسلوك السوي للطالب المؤدي إلى التأخر الدراسي لديهم، كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين اضطراب التصرف وطبيعة العلاقة بين الطالب وأسرته، كما اكدت النتائج على أهمية دور الوالدين والمعلمين كمرشدين، وفعالية الإرشاد السلوكي في علاج اضطراب التصرف لدى الطلبة.

وتمتاز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تتناول اضطرابات التصرف والبحث عن وجود علاقة مع معتقدات هزيمة الذات، وهو ما لم تتجه له اي من الدراسات السابقة، كما أنها تعمل على دراسة لدى المتأخرين تحصيلياً، وستستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تطوير المقاييس ومناقشة النتائج، وفي منهجية الدراسة.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل نوع ومنهج الدراسة الذي اتبعه الباحث، وكذلك تحديد مجتمع الدراسة، ووصف خصائص أفراد عينة الدراسة، وتطوير أدوات البحث "المقياسين: اضطراب التصرف، ومعتقدات هزيمة الذات" والتأكد من صدقهما وثباتهما، وإجراءات الدراسة الميدانية، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات الإحصائية.

1.3 منهجية الدراسة:

من خلال الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، والتي تتضمن اضطراب التصرف وعلاقته بمعتقدات هزيمة الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرين تحصيلياً في لواء قصبة الطفيلة، وتم جمع البيانات من خلال أدوات الدراسة وتحليلها للإجابة على أسئلة الدراسة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي نظراً لملائمته لموضوع الدراسة فالمنهج الوصفي يهتم ويقوم بوصف وتفسير ما هو كائن، وهو من أكثر المناهج استخداماً في الدراسات الإنسانية، لكونه يركز على تصنيف المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كماً وكيفاً، مما يسهل فهم العلاقات بين مكونات الظاهرة المراد دراستها.

2.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء قصبة الطفيلة بفئة عمرية (13- 16) عام من الفصل الدراسي الثاني من عام 2016- 2017م، وقد بلغ عددهم (2371) طالباً و(2294) طالبة بمجموع كلي (4665) طالباً وطالبة، وذلك حسب احصائيات مديرية التربية والتعليم لمنطقة الطفيلة عام 2016-2017م.

3.3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث تم اختيار (370) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، وقد شكلت العينة ما نسبته (7.9%) من مجتمع الدراسة، وتم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة التالية:

1- تم حصر جميع المدارس التي تتضمن الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر في مدارس لواء قصبة الطفيلة.

2- تمت زيارة مدارس الذكور والإناث التي تضم الصفوف من السابع حتى العاشر الأساسي والموجودة في منطقة لواء قصبة الطفيلة.

3- تم زيارة (20) مدرسة: عشرٍ منها للذكورِ وعشرٍ منها للإناث، وقد روعي أن تتوزع المدارس بين شمال ووسط وجنوب وشرق وغرب الطفيلة.

وفيما يلي توضيح لعينة الدراسة، حيث تكونت من:

1-العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (50) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طلبة مدارس لواء قصبة الطفيلة المتأخرين تحصيلياً، وذلك للتأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في البحث وهم من الطلبة المنتظمين في المدرسة في الفصل الدراسي الأول من العام 2016-2017م.

2-عينة الدراسة الأساسية:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لمدارس لواء قصبة الطفيلة نظرا لكونه يعمل في تلك المنطقة، مما يسر له سهولة الاتصال مع أفراد العينة، وجمع البيانات المطلوبة، وتم الوصول إلى (370) طالبا وطالبة في تلك المنطقة، وبعد استثناء الاستبانات غير المكتملة بقي (362) طالباً وطالبة وهم يمثلون أفراد عينة الدراسة.

تم اختيارهم ليشكلوا عينة الدراسة، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة.

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	203	56
	اناث	159	44
المستوى الاقتصادي (تقدير الطالب نفسه)	منخفض	71	19.5
	متوسط	235	64.8
	مرتفع	56	15.7
عدد أفراد العائلة	3-1	41	11.3
	6-4	180	49.5
	7 فأكثر	143	39.3

يتبين من الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية، ويظهر تنوعهم بين المتغيرات كافة.

4.3 أدوات الدراسة وإجراءاتها:

يقصد بها الوسائل المستخدمة لجمع البيانات الخاصة بهذا البحث ولقد ارتأيت بعد الوقوف على مفاصل الدراسة وحيثياتها بإتباع عدد من الإجراءات التي تعطي الدراسة قوة، ومن هذه الإجراءات:

1- تم تطوير أدوات الدراسة بعرضها على المحكمين.

2- تم تطبيق أدوات الدراسة الكترونيا على عينة الدراسة.

3- إدخال البيانات للحاسوب ومعالجتها بحسب الإحصائي المناسب لها، باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي.

4- الإجابة عن الأسئلة التي طُرحت في الدراسة.

وقد تم تطوير المقاييس التالية:

1-مقياس اضطراب التصرف.

2- مقياس معتقدات هزيمة الذات.

وفيما يلي توضيحاً لآلية تطوير المقياسين.

أولاً: مقياس اضطراب التصرف

تم تطوير مقياس اضطراب التصرف من خلال العودة إلى الادب النظري والدراسات السابقة وخاصة (المغربي، 2008؛ الأعظمي، 2009؛ ابو العينين، 2012)، وقد تكون المقياس بصورة اولية من (33) فقرة وأربعة أبعاد هي:

أولا: العدوان ضد الآخرين والحيوانات: ويقصد بها اعتداء الطالب على الأخرين والحيوانات بطريقة مقصودة ومؤذية.

ثانيا: تخريب الممتلكات: ويقصد بها تعمد تدمير واتلاف ممتلكات الآخرين أو في البيئة الموجود فيها.

ثالثا: الخداع أو السرقة: ويقصد بها استخدام الطالب لأساليب ووسائل غير مناسبة عند التعامل مع الآخرين.

رابعا: الانتهاك المتعمد للقواعد والقوانين: ويقصد بها تعمد الطالب لانتهاك القواعد والقوانين والتعليمات في المدرسة والبيت.

ويمثل الملحق رقم (أ) أداة الدراسة الأساسية بالصورة الأولية، وقد أدرج أمام كل فقرة من الفقرات مقياسًا متدرِّجًا من خمس درجات حسب أسلوب ليكرت على النحو التالي: (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً).

وللتحقق من مناسبة المقياس لهدف الدراسة وبيئتها تم التحقق من الخصائص السيكوماترية التالية للمقياس:

أولاً: دلالات صدق أداة الدراسة:

يقصد بصدق المقياس (Instrument Validity) إلى أي درجة يقيس المقياس الغرض المصمم من أجله، وعليه يمكن تعريف صدق أداة جمع البيانات إلى أي درجة توفر الأداة بيانات ذات علاقة بمشكلة الدراسة من مجتمع الدراسة، أي أن الصدق يقصد به أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه، أي يقيس السمة أو الظاهرة التي وُضع لقياسها ولا يقيس غيرها، وتم التحقق من صدق الأداة بالطرق الآتية:

1-الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتأكُّد من صدق المقياس وملائمته لأهداف الدراسة ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، تمّ عرض المقياس على عدد من المحكِّمين بلغوا (18) محكِّمًا من أعضاء هيئة التدريس العاملين في كليات التربية في الجامعات الأردنية ومن بعض العاملين في مؤسسات حكومية أخرى كوزارتي التربية والتعليم الأردنية والصحة، كما هو موضح في الملحق (ب)، وتمّ اعتماد محكّ اتفاق (15) محكما للإبقاء على الفقرة أو تعديلها، وقد طُلِب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية: الوضوح، والسلامة اللغوية، والحاجة إلى التعديل، وضوح المعنى، مدى انتماء الفقرة في المقياس والبعد، إبداء أية معلومات أو تعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على اقتراحاتهم، تمّ إجراء تعديلات لغوية في معظم الفقرات واجراء حذف واضافة لبعض الفقرات كما هي موضحة في الجدول (2).

جدول (2)

الفقرات المعدلة والمحذوفة في مقياس اضطراب التصرف

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل أو الحذف أو الاضافة	الفقرة بعد التعديل أو الحذف أو الاضافة
4	أتفوه بألفاظ نابية مع زملائي	أتجنب الألفاظ النابية مع زملائي
9	أتعدى على زملائي بتمزيق ملابسهم	أميل إلى تمزيق ملابس زملائي
11	أُكسّر وأُحطم أثاث المدرسة	أُحطّم أثاث المدرسة
12	أستعمل أدوات حادة لإتلاف حقائب زملائي	حذف
13	أُحافظ على صنابير المياه في المدرسة	حذف
15	أتعمد تمزيق كتب زملائي	حذف
18	أُمارس الصدق في حديثي مع زملائي في المدرسة	أتحدث مع زملائي بصدق
24	أرتكب سرقات منزلية أو مباني عامة	آخذ ممتلكات الآخرين في المنزل دون اذن
26	أدبر لزملائي مكائد وأسبب لهم مشاكل	أتسبب في مشكلات تجاه زملائي

وبالتالي تم حذف (3) فقرات وتعديل صياغة (6) فقرات ليصبح عدد فقرات المقياس (30) فقرة.

2-صدق البناء الداخلي:

تم التأكد من صدق البناء من خلال توزيع الاستبانة على عينه استطلاعية عددها (50) طالبا من مجتمع الدراسة وخارج العينة، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات مع البعد، وارتباط الفقرات مع البعد، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3)

معاملات ارتباط فقرات مقياس اضطراب التصرف مع الأبعاد

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.65**	9	0.64**	14	0.77**	24	0.64**
2	0.46*	10	0.58**	15	0.50**	25	0.66**
3	0.62**	11	0.50**	16	0.65**	26	0.71**
4	0.46**	12	0.72**	17	0.65**	27	0.78**
5	0.60**	13	0.51**	18	0.65**	28	0.58**
6	0.71**			19	0.55**	29	0.44*
7	0.65**			20	0.42*	30	0.40*
8	0.50**			21	0.74**		
				22	0.54**		
				23	0.61**		
البعد الأول	0.77**	البعد الثاني	0.79**	البعد الثالث	0.81**	البعد الرابع	0.73**

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01، * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، يظهر الجدول(3) أن معاملات الارتباط بين المجالات دالة عند مستوي معنوية 0.05. ويظهر من النتائج لهذا الصدق أن معاملات الارتباط جاءت مترابطة مما يدل على ان فقرات المقياس مترابطة داخلياً، كما تم حساب معاملات الارتباط الداخلي بين الأبعاد معا والجدول (4) يبين النتائج:

جدول (4)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس اضطرابات التصرف معا ومع الدرجة الكلية

البعد	العدوان ضد الآخرين	تخريب الممتلكات	الخداع والسرقة	انتهاك القواعد
العدوان ضد الآخرين	–	0.81**	0.89**	0.75**
تخريب الممتلكات	–	–	0.68**	0.79**
الخداع والسرقة	–	–	–	0.84**
انتهاك القواعد	–	–	–	–
الدرجة الكلية	0.82**	0.89**	0.91**	0.83**

يتبين من الجدول السابق ارتباط الابعاد معا، وارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية.

دلالات ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقتين لحساب الثبات وهي:

أ-الطريقة الأولى: ثبات الإعادة (Test Retest)

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت 50) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج العينة الأساسية، حيث طلب منهم الإجابة على فقرات أداة الدراسة، ثم أعيد تطبيقه عليهم بعد اسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون يبين درجات الطلبة في التطبيقين، وعلى المجالات الأربعة للمقياس والدرجة الكلية، ويوضح الجدول (5) نتائج الثبات بطريقة الاعادة.

ب-الطريقة الثانية: طريقة كرونباخ ألفا

لقد تمّ حساب ثبات أداة عن طريق معادلة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha، وذلك على الطلبة في العينة الاستطلاعية، والجدول (5) يوضح النتائج.

جدول (5)

معامل الثبات بطريقتي الاعادة كرونباخ ألفا لمقياس اضطرابات التصرف مع الفقرات الايجابية والسلبية

البعد	عدد الفقرات	الفقرات الايجابية	الفقرات السلبية	الثبات بطريقة الاعادة	الثبات بطريقة كرونباخ الفا
العدوان ضد الآخرين	1-8	1، 4	2، 3، 5، 6، 7	0.73**	0.78
تخريب الممتلكات	9-13	-	9، 10، 11، 12، 13	0.79**	0.70
الخداع والسرقة	14-23	15،	14، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23	0.73**	0.69
انتهاك القواعد	24-30	26	24، 25، 27، 28، 29، 30	0.80**	0.77
الدرجة الكلية	1-30			0.88**	0.83

** دال إحصائيا عند مستوي الدلالة 0.05

يتبين من الجدول (5) أن معامل الثبات من خلال الاعادة وطريقة كرونباخ ألفا كان مرتفعا ومناسبا للدراسات التربوية، وبالتالي تم الاعتماد على المقياس في الدراسة الحالية.

تطبيق وتصحيح وتفسير مقياس اضطراب التصرف حسب اتجاه الفقرات:

يتم تطبيق المقياس المكون من (30) فقرة والمستجيب لهذا المقيـاس هم الطلبة، وتتراوح الدرجة على فقرات المقياس بالتالي بين (30-150) حيث تعطى الدرجـات في حالــة ارتفاع معدل اضطرابات التصـرف كما يلي: دائماً (5)، غالباً (4)، أحياناً (3)، قليلاً (2)، نادراً (1)، ويتم عكس التقديرات في حالة الاتجاه المرتبط بانخفاض معدل اضطراب التصرف، ولتفسير فقرات المقياس يتم استخدام المدى وفيه تقسم الدرجة حسب المتوسط الحسابي للفقرة بين (1-5) إلى ثلاث اتجاهات على النحو التالي:

5-1/3=1.33

-الدرجة بين 1-2.33 تدل على مستوى انتشار منخفض من اضطرابات التصرف.

-الدرجة بين 2.34-3.66 تدل على مستوى انتشار متوسط من اضطرابات التصرف.

-الدرجة بين 3.67-5 تدل على مستوى انتشار مرتفع من اضطرابات التصرف.

ويمثل الملحق (ج) المقياس بالصورة النهائية.

ثانيا: مقياس هزيمة الذات

تم تطوير مقياس هزيمة الذات من خلال العودة إلى الادب النظري والدراسات السابقة وخاصة (اليدان، 2016؛ رسلان، 2011؛ دحادحة، 2008؛ الحصيني، 2013)، وقد تكون المقياس بصورة اولية من (25) فقرة وأربعة أبعاد هي:

أولا: إدمان الموافقة: ويقصد بها ادمان موافقة الآخرين على ما يقولون أو يفعلون نتيجة انخفاض القدرة على توكيد الذات.

ثانيا: ادمان الحب: سهولة التعلق بالآخرين نتيجة عدم القدرة على التحكم بالذات.

ثالثا: ادمان الانجاز والاستحقاق: ويقصد به التعلق بتحقيق رغبات الاخرين وانجازها رغم عدم الرغبة في القيام بالعمل.

رابعا: لوم الذات: المقصود به الاهتمام بلوم الذات وتوبيخها وجلدها اكثر من اللازم على حساب البحث عن محاسبة النفس بشكل طبيعي، ويمثل الملحق رقم (د) أداة الدراسة الأساسية بالصورة الأولية.

وقد أدرج أمام كل فقرة من الفقرات مقياسًا متدرِّجًا من خمس درجات حسب أسلوب ليكرت على النحو التالي: (دائماً، غالباً، أحياناً، قليلاً، نادراً).

وللتحقق من مناسبة المقياس لهدف الدراسة وبيئتها تم التحقق من الخصائص السيكوماترية التالية للمقياس:

أولا: صدق أداة الدراسة:

يقصد بصدق المقياس(Instrument Validity) إلى أي درجة يقيس المقياس الغرض المصمم من أجله، وعليه يمكن تعريف صدق أداة جمع البيانات إلى أي درجة توفر الأداة بيانات ذات علاقة بمشكلة الدراسة من مجتمع الدراسة، أي أن الصدق يقصد به أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه، أي يقيس السمة أو الظاهرة التي وُضع لقياسها ولا يقيس غيرها، وتم التحقق من صدق الأداة بالطرق الآتية:

1-الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

للتأكُّد من صدق المقياس وملائمته لأهداف الدراسة ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، تمّ عرض المقياس على عدد من المحكِّمين بلغوا (18) محكِّمًا من أعضاء هيئة التدريس العاملين في كليات التربية في الجامعات الأردنية ومن بعض العاملين في مؤسسات حكومية أخرى كوزارتي التربية والتعليم الأردنية والصحة، كما هو موضح في الملحق (ب)، وتمّ اعتماد محكّ اتفاق (15) محكما للإبقاء على الفقرة أو تعديلها، وقد طُلِـب منهـم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث الصياغة اللغوية: الوضوح، والسلامة اللغوية، والحاجة إلى التعديل، وضوح المعنى، مدى انتماء الفقرة في المقياس والبعد، إبداء أية معلومات أو تعديلات يرونها مناسبة، وبناءً على اقتراحاتهم، تمّ إجراء تعديلات لغوية في معظم الفقرات واجراء حذف واضافة لبعض الفقرات كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول (6)

الفقرات المعدلة والمحذوفة في مقياس هزيمة الذات

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل أو الحذف أو الاضافة	الفقرة بعد التعديل أو الحذف أو الاضافة
1	النقد هو عادة مزعجة بالنسبة لي	أنزعج عند توجيه النقد لي
3	أحتاج إلى مناصرة الآخرين	أحتاج للدعم من الآخرين
7	إذا لم أكن محبوباً، يصيبني الإحباط	أُواجه الإحباط بسبب عدم الرغبة بيَّ من الآخرين
8	إذا رفضني شخص ما، أشعر أن هناك خطأ ما في تصرفاتي	أقدر وجود خطأ في تصرفاتي عند رفضي من الآخرين
15	الناس الذين يحققون قدراً من تحقيق الذات جديرون بالاهتمام من أولئك الذين لا يحققون ذلك	حذف
18	ينظر الناس لي نظرة دونية إذا لاحظوا شيء خطأ بيَّ	ينظر الناس لي نظرة دونية إذا ارتكبت خطأ ما
22	أنتقد ذاتي إذا لم أُمارس المصداقية	أنتقد ذاتي إذا لم أُمارس الأعمال بشكل صحيح

وبالتالي تم حذف فقرة وتعديل صياغة (6) فقرات ليصبح عدد فقرات المقياس (24) فقرة.

2-صدق البناء الداخلي:

تم التأكد من صدق البناء من خلال توزيع الاستبانة على عينه استطلاعية عددها (50) طالبا من مجتمع الدراسة وخارج العينة، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات مع البعد، وارتباط الفقرات مع البعد، والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

معاملات ارتباط فقرات مقياس هزيمة الذات مع الأبعاد

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.60**	6	0.59**	10	0.64**	16	0.60**
2	0.55**	7	0.51**	11	0.64**	17	0.69**
3	0.40*	8	0.44*	12	0.60**	18	0.69**
4	0.41*	9	0.64**	13	0.69**	19	0.71**
5	0.46*			14	0.70**	20	0.49*
				15	0.69**	21	0.59**
						22	0.66**
						23	0.70**
						24	0.69**
البعد الأول	0.61**	البعد الثاني	0.66**	البعد الثالث	0.77**	البعد الرابع	0.70**

** دال إحصائيا عند مستوى الدلالة0.01، * دال إحصائيا عند مستوى الدلالة0.05،

وبالتالي يتبين أن الارتباطات بين المجالات دالة عند مستوي معنوية 0.05. ويظهر من النتائج لهذا الصدق أن معاملات الارتباط جاءت مترابطة مما يدل على أنَّ فقرات المقياس مترابطة داخلياً، كما تم حساب معاملات الارتباط الداخلي بين الأبعاد معا والجدول (8) يبين النتائج:

جدول (8)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس هزيمة الذات معا ومع الدرجة الكلية

البعد	ادمان الموافقة	ادمان الحب	ادمان الانجاز	لوم الذات
ادمان الموافقة	–	0.76**	0.84**	0.72**
ادمان الحب	–	–	0.71**	0.72**
ادمان الانجاز	–	–	–	0.86**
لوم الذات	–	–	–	–
الدرجة الكلية	0.79**	0.82**	0.85**	0.89**

يتبين من الجدول (8) ارتباط الابعاد معا، وارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام طريقتين لحساب الثبات وهي:

أ-الطريقة الأولى: ثبات الإعادة (Test Retest):

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (50) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة وخارج العينة الأساسية، حيث طلب منهم الإجابة على فقرات أداة الدراسة، ثم أعيد تطبيقه عليهم بعد اسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون يبين درجات الطلبة في التطبيقين، وعلى المجالات الأربعة للمقياس والدرجة الكلية، ويوضح الجدول (10) نتائج الثبات بطريقة الاعادة.

ب-الطريقة الثانية: طريقة كرونباخ ألفا:

لقد تمّ حساب ثبات أداة عن طريق معادلة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha، وذلك على الطلبة في العينة الاستطلاعية، والجدول (9) يوضح النتائج:

جدول (9)

معامل الثبات بطريقتي الاعادة وكرونباخ ألفا لمقياس هزيمة الذات مع الفقرات الايجابية والسلبية

البعد	عدد الفقرات	الفقرات الايجابية	الفقرات السلبية	الثبات بطريقة الاعادة	الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
ادمان الموافقة	5-1		1، 2، 3، 4، 5	**0.77	0.70
ادمان الحب	6-9	6، 9	7، 8	**0.82	0.76
ادمان الانجاز والاستحقاق	10-15	10، 14، 15	11، 12، 13، 14	**0.88	0.81
لوم الذات	16-24	23	16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 24	**0.86	0.81
الدرجة الكلية	1-24			**0.89	0.87

** دال إحصائيا عند مستوي الدلالة 0.01

يتبين من الجدول (9) أن الدرجة الكلية من معامل الثبات من خلال الاعادة بلغت (0.89) وطريقة كرونباخ الفا وبلغت (0.87) حيث يعتبر مرتفعا ومناسبا للدراسات التربوية، وبالتالي تم الاعتماد على المقياس في الدراسة الحالية.

تطبيق وتصحيح وتفسير مقياس هزيمة الذات حسب اتجاه الفقرات:

يتم تطبيق المقياس المكون من (24) فقرة والمستجيب لفقرات المقياس هم الطلبة، وتتراوح الدرجة على فقرات المقياس بالتالي بين (24-120) حيث تعطى الدرجات في حالة ارتفاع معدل هزيمة الذات كما يلي: دائماً (5)، غالباً (4)، احياناً (3)، قليلاً (2)، نادراً (1)، ويتم عكس التقديرات في حالة الاتجاه المرتبط بانخفاض معدل هزيمة الذات، ولتفسير فقرات المقياس يتم استخدام المدى وفيه تقسم الدرجة حسب المتوسط الحسابي للفقرة بين (1-5) إلى ثلاث اتجاهات على النحو التالي:

1.33=3/1-5

-الدرجة بين 1-2.33 تدل على مستوى اتجاه منخفض من هزيمة الذات.

-الدرجة بين 2.34-3.66 تدل على مستوى اتجاه متوسط من هزيمة الذات.

-الدرجة بين 3.67-5 تدل على مستوى اتجاه مرتفع من هزيمة الذات، ويمثل الملحق (هـ) المقياس بالصورة النهائية.

5.3 إجراءات الدارسة:

تمّ القيام بالإجراءات التالية لتطبيق الدارسة:

1- تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة

2- تم تطوير أدوات الدراسة بصورتها الأولية ملحق (أ، د)

3- تم عرض أدوات الدراسة على المحكمين والملحق (ب)

4- تم الحصول على خطاب تسهيل مهمه من ادارة الجامعة موجه إلى ادارة التعليم في قصبة الطفيلة، والملحق (و) يبين كتب تسهيل المهمة.

5- تم التطبيق على عينه الدراسة الاستطلاعية وحساب الصدق والثبات والوصول إلى مقياس اضطراب التصرف وهزيمة الذات، والملحق (ج، هـ).

6- تم التطبيق على كامل عينة الدراسة (370) طالباً وطالبة متأخرين تحصيلياً.

7- تم جمع المعلومات ومعالجتها احصائيا وفقا لبرنامج (spss).

8- تم الوصول إلى نتائج الدراسة ومناقشتها والوصول إلى الاستنتاجات والتوصيات.

6.3 متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات الأوليــة: والتي تـم التعرف عليها وهي: النوع الاجتماعي،المستوى الاقتصادي، عدد أفراد العائلة.

7.3 الأساليب والمعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة السؤال الأول والثاني.

2- تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للإجابة عن السؤال الثالث.

3- للإجابة عن السؤال الرابع والخامس تم استخدام اختبار "ت" t-test للمقارنة بين متوسطي مجموعتين مستقلتين لمعرفة إذا كان الفرق بين المتوسطين دال إحصائيا عند مستوي دلالة احصائية وتحليل التباين الاحادي.

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء أسئلتها المطروحة والتي هدفت للتعرف على اضطراب التصرف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا وعلاقتها بمعتقدات هزيمة الذات في مدارس لواء قصبة الطفيلة، وفقاً لتسلسل أسئلتها كما يلي:

1.4 عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى اضطرابات التصرف السائدةُ لدى طلبة المرحلةِ الأساسيِّة العُليا المتأخرين تحصيلياً في مدارس لواء قصبة الطفيلة؟

للإجابة عن السؤال فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاضطرابات السائدة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرين تحصيلياً في مدارس لواء قصبة الطفيلة، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (10)

المتوسط والانحراف المعياري لاضطرابات التصرف السائدة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرين تحصيليا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	العدوان ضد الآخرين	2.38	0.640	متوسط	3
2	تخريب الممتلكات	32.0	0.686	منخفض	4
3	الخداع والسرقة	42.4	0.628	متوسط	2
4	انتهاك القواعد	92.4	0.689	متوسط	1
5	الدرجة الكلية	2.37	0.459	متوسط	

يتبين من الجدول (10) أن الطلبة المتأخرين تحصيليا يمارسون اضطرابات تصرف بدرجة متوسطة، وقد ظهر ذلك من خلال الدرجة الكلية التي بلغت (2.37)

بانحراف معياري (0.46)، وقد جاء انتهاك القواعد والتعليمات والأنظمة لدى هؤلاء الطلبة بالمرتبة الأولى، وتلاها الخداع والسرقة، وتلا ذلك العدوان ضد الآخرين والحيوانات، وجاء تخريب الممتلكات بدرجة منخفضة.

وربما زاد انتهاك القواعد والتعليمات والأنظمة لدى هؤلاء الطلبة نظرا لكونهم متأخرون تحصيليا ويتطلب اليوم الدراسي الكثير من الالتزام والنظام بالواجبات كحل الواجبات البيتية والالتزام بالأنشطة المدرسية، وهذا ما قد يجد فيه الطلبة المتأخرون تحصيليا صعوبة، وبالتالي ينتهكون التعليمات، كما أنهم ايضا ربما يكذبون ليغطوا ضعف الجانب التحصيلي لديهم، ويظهر ذلك من خلال اخفاء الجانب المتأخر لديهم بالتحصيل، وكذلك ربما يمارسون العدوان على الآخرين لتعويض النقص الحاصل لديهم، ولكنهم بالمقابل ربما يخافون ويخشون من تخريب الممتلكات بالمدرسة ولذلك جاءت بالمرتبة الأخيرة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة اسماعيل (2008) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائية بين اضطراب التصرف ومستوى التحصيل الدراسي المنخفض، كما تتفق مع نتائج دراسة المغربي (2008) الكشف عن الفروق بين المراهقين الفلسطينيين والمراهقين الذين لديهم اضطراب التصرف من حيث مهارات التفاعل الاجتماعي وعدد من متغيرات الخصائص الأسرية والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المراهقين الفلسطينيين الذين يعانون من اضطراب التصرف والعاديين في مهارات التفاعل الاجتماعي، كما تتفق مع نتائج دراسة لي وهنشاو (Lee, Hinshow, 2006) التي توصلت إلى أن هناك علاقة بين اضطراب (ADHD) واضطراب التصرف، فغالباً من يظهر سلوكيات (ADHD) في مرحلة الطفولة يعاني من بعض سلوكيات التصرف ونقص واضح في المهارات الاجتماعية في المراحل العمرية المقبلة، وتتفق أيضا مع نتائج دراسة لوكاس وروالسون (Loukas & Roalson, 2006) التي توصلت إلى أنه تزداد نسبة انتشار اضطراب التصرف بين المراهقين الذين تتسم معاملة والديهم بالعنف والعدوانية والإهمال والسلبية وعدم التقبل.

السؤال الثاني: ما مستوى معتقدات هزيمة الذات لدى طلبة المرحلةِ الأساسيةِ العُليا المتأخرينَ تحصيلياً في مدارسِ لواءِ قصبةِ الطفيلةِ؟

للإجابة عن السؤال فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتدات هزيمة الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرين تحصيليا في مدارس لواء قصبة الطفيلة، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (11)

المتوسط والانحراف المعياري لمعتقدات هزيمة الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرين تحصيليا

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
1	ادمان الموافقة	3.02	0.831	متوسط	4
2	ادمان الحب	3.14	0.828	متوسط	3
3	ادمان الانجاز	73.3	0.753	متوسط	1
4	لوم الذات	3.18	0.696	متوسط	2
5	الدرجة الكلية	3.19	0.603	متوسط	

يتبين من الجدول (11) أن الطلبة المتأخرين تحصيليا لديهم بعض المعتقدات المرتبطة بهزيمة الذات بدرجة متوسطة، وقد ظهر ذلك من خلال الدرجة الكلية التي بلغت (3.19) بانحراف معياري (0.60)، وقد جاء ادمان الانجاز بالمرتبة الأولى، تلاها لوم الذات، وتلا ذلك ادمان الحب ثم ادمان الموافقة.

ويلاحظ أن الطلبة المتأخرين تحصيليا لديهم بعض المعتقدات المرتبطة بانهزام الذات والشعور بالضعف مقارنة بالآخرين، وربما يعود ذلك نظرا لكون هؤلاء الطلبة لا يستطيعون مجاراة زملائهم بالغرفة الصفية، ونتيجة الضعف التحصيلي لديهم فقد اثر ذلك على انتشار بعض المعتقدات الانهزامية لديهم وخاصة ما يتعلق بها بإدمان الانجاز، وربما عاد ذلك نظرا لكون الأهل باستمرار يعملون على التركيز على انجاز الطلبة وهم لا يستطيعون القيام بالإنجاز المطلوب، وكذلك فقد انعكس ايضا على لوم الذات لديهم نظرا لشعورهم بالتقصير في التحصيل، وبعد ذلك ادمان الحب والتعلق

بأمور اخرى بعيدة عن الدراسة، وقد جاء ادمان الموافقة بالمرتبة الأخيرة لأنهم ربما مالوا إلى مستوى من العناد والرفض لتعويض النقص الموجود لديهم.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (العلوي، 2009) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط ذات دلالة احصائي موجبة بين مفهوم الذات والدافع للإنجاز.

السؤال الثالث: ما القدرةُ التنبؤيةُ لاضطراباتِ التصرفِ السائدةِ لدى الطلبةِ المتأخرين تحصيلياً بهزيمةِ الذات لديهم؟

للتعرف على مدى مساهمة معتقدات هزيمة الذات في زيادة اضطرابات التصرف لدى الطلبة المتأخرين تحصيليا في قصبة الطفيلة استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد، بطريقة (Enter) وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (12):

جدول (12)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد لدراسة مدى مساهمة معتقدات هزيمة الذات لدى الطلبة المتأخرين تحصيليا في قصبة الطفيلة في اضطرابات التصرف

البُعد	معامل الانحدار	بيتا β (معامل الارتباط)	قيمة ت	مستوى الدلالة	R	R2 معامل التحديد
ادمان الموافقة	0.126	0.228	4.456	0.00	*0.228	0.05
ادمان الحب	0.075	0.151	2.906	0.004	*0.151	0.023
ادمان الانجاز	0.011	0.019	0.359	0.72	0.019	0.001
لوم الذات	0.019	0.029	0.555	0.580	0.029	0.001

يتبين من الجدول (12) أن ادمان الموافقة وادمان الحب كانا مرتبطين كمعتقدات من هزيمة الذات باضطرابات التصرف وشكلا ما نسبته (7%) في التنبؤ باضطراب التصرف لدى الطلبة، بينما كان كل من ادمان الانجاز والكمالية غير مرتبطين باضطراب التصرف.

مما يدل على أن مما يؤثر في قيام الطلبة المتأخرين تحصيليا باضطراب التصرف أو اي شكل منه هو وجود موافقة لديهم على بعض السلوكيات التي ربما لا يميلون لها، والتي قد يمارسونها كتعويض عن نقصهم من ناحية ونتيجة لشعورهم بالرغبة في الموافقة لكسب الشعبية والاصدقاء من ناحية أخرى.

كما تبين أن هؤلاء الطلبة ربما يميلون إلى تعويض تأخرهم التحصيلي بالبحث عن حاجة من حاجات الانسان المهمة وهي الحاجة إلى الحب وربما يزيد تعلقهم بالحب وخاصة في ايامنا الحالية، فإن تعلقهم قد يتجه لممارسة كرة القدم من ناحية، أو التعلق بالإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي من ناحية ثانية، وهذا مما يؤثر في سلوكهم ويسبب لهم بعض المشكلات.

بينما فهم لا يحملون افكارا مرتبطة بإنجازاتهم أو مرتبطة بالبحث عن الكمالية تؤثر في شخصياتهم وتسبب لهم بعض الاضطرابات السلوكية.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة لوكاس وروالسون (Loukas & Roalson, 2006) التي توصلت الدراسة إلى أنه تزداد نسبة انتشار اضطراب التصرف بين المراهقين الذين تتسم معاملة والديهم بالعنف والعدوانية والإهمال والسلبية وعدم التقبل، كما تتفق مع نتائج دراسة شانون، بيشاين، برينز، نيهوس، وجاتزكي-كووب (Shannon, Beauchaine, Brenner, Neuhaus & Gatzke-Koop, 2007) والتي تظهر أن اضطراب التصرف والاكتئاب لدى الأطفال قد ارتبط تحديداً باكتئاب الأم السوداوي، كما تتفق مع نتائج دراسة وايتتاينجر، لانقلي، فولر، توماس، وثايبر (Whittinger, Langley, Fowler, Thomas, & Thapar, 2007) حول التوصل إلى العلاقة بين حدوث اضطراب ADHD في الطفولة وحدوث اضطراب التصرف، والتي توصلت أن حدوث اضطراب العناد أثناء مرحلة الطفولة منبئ بحدوث اضطراب التصرف، كما تتفق مع نتائج دراسة مروك ولوسير ووندل (Mruq, Loosier, & Windle, 2008) حول عوامل الخطورة للإصابة باضطراب التصرف في البيت والمدرسة والمجتمع، والتي أظهرت أن ما يقرب من 78% من المراهقين شهدوا سلوكيات العنف والتهديد في موقع المدرسة، بينما شهد 32% فقط من المراهقين سلوكيات عدوانية وعنف في موقع الحي، كما ارتبط ضعف الالتزام بالمدرسة مع ظهور مستويات عالية من العدوانية الظاهرة، كما تتفق مع نتائج دراسة روحاني، أحمد، روزاني وشهرزاد (Rohany, Ahmed, Rozainee, & Shahrazad, 2011) حول الكشف عن التشوهات المعرفية وعلاقتها بدور الأسرة واحترام الذات، والتي بينت أن أقل من 30% من المشاركين ارتكبوا جرائم وكان هنالك

دالة احصائية بين دور الأسرة واحترام الذات، ومفهوم الذات والتشوهات المعرفية، كما تتفق مع نتائج دراسة أولسون وهانسون (Olsson & Hansson, 2009) حول التحقق من أثر مفهوم الذات والذكاء وارتباطها بأعراض اضطراب التصرف، والتي أظهرت بأن مفهوم الذات متنبئ قوي لحدوث اضطراب التصرف، كما تتفق مع نتائج دراسة كرنغ، غيل، سيث وهورد (Grnig, Gayle, Seth, & Howard, 2006)، التي أظهرت بأن مفهوم الذات والعوامل الأسرية كان لها دور مباشر في ظهور المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة.

السؤال الرابع: هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين أفرادِ عينةِ الدراسةِ لاضطراباتِ التصرف تعزى للنوعِ الاجتماعيِّ والمستوى الاقتصادي وعدد أفراد الأسرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تقسيمه إلى الفروع التالية:

أ-الاختلاف بين اضطرابات التصرف تعزى إلى النوع الاجتماعي:

لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على اضطرابات التصرف تبعاً للنوع الاجتماعي، والجدول (13) يوضح ذلك:

الجدول (13)

نتائج اختبار (ت) لمتوسطات اضطرابات التصرف تبعا للنوع الاجتماعي

البُعد	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
العدوان ضد الآخرين	ذكور	205	2.3610	.56287	362	-0.65	0.53
	اناث	159	2.4049	.72825			
تخريب الممتلكات	ذكور	205	2.0868	.72143	362	1.95	0.052
	اناث	159	1.9484	.62973			
الخداع والسرقة	ذكور	205	2.4844	.67414	362	1.59	0.11
	اناث	159	2.3818	.55790			
انتهاك القواعد	ذكور	205	2.5965	.71132	362	*3.52	0.00
	اناث	159	2.3477	.63391			
الدرجة الكلية	ذكور	205	2.4114	.47136	362	*2.17	0.03
	اناث	159	2.3078	.43604			

*دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)

يظهر من الجدول (13) وجود اختلافات بين الذكور والاناث في اضطرابات التصرف للطلبة المتأخرين تحصيليا في الدرجة الكلية حيث بلغت قيمة ت (2.17) وهي دالة احصائيا، بينما كان هناك اختلافا ايضا في انتهاك القواعد ولصالح الذكور حيث بلغت قيمة ت (3.52) وهي قيم دالة احصائيا.

بينما لم يظهر هناك اختلافا بين الذكور والاناث المتأخرين تحصيلياً في العدوان ضد الآخرين، وتخريب الممتلكات والخداع والسرقة.

مما يظهر أن الطلبة الذكور المتأخرين تحصيلياً بحاجة إلى برامج ارشادية لتعديل بعض الانتهاكات للقواعد والأنظمة التي يمارسونها والتي لا تمارسها بنفس الدرجة الاناث، كما يحتاجون إلى برامج ارشادية في تقليل اضطرابات التصرف التي تزيد عن الاناث بدرجة ذات دلالة احصائيا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة نظرا لكون الطلبة الذكور المتأخرين تحصيليا تتاح لهم فرص التمرد والسيطرة الأكثر من الاناث خاصة مع بداية مرحلة المراهقة، بينما يمارس على الطالبات الكثير من الضغط والقسوة، وتسعى الأسر إلى ضبط سلوكيات هؤلاء الطالبات حتى لو كن ضعيفات تحصيليا، بينما يخرج بعض الأولاد عن سيطرة ابائهم ومعلميهم ويبدأون بممارسة بعض السلوكيات غير المقبولة.

وتتفق مع نتائج دراسة اسماعيل (2008) التي توصلت إلى وجود فروق في اضطراب التصرف راجعه إلى تأثير النوع (ذكور – إناث) لصالح الذكور، وتتفق مع نتائج دراسة لوماكي وفييلو وهاكو ومارتونن ومالكيرو ورازانن (Lomaki, Viilo, Hakko, Marttunen, Makikyro & Rasanen, 2006) حول أثر عوامل الخطورة الأسرية على الاصابة باضطراب التصرف، أما بالنسبة للمراهقين الذكور، فقد تبين وجود ارتباط ذي دلالة بين عوامل الخطورة الأسرية وخطر الاصابة باضطراب التصرف لاحقاً.

ب-الاختلاف بين اضطرابات التصرف تعزى إلى المستوى الاقتصادي

للإجابة عن السؤال الحالي تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (14):

الجدول (14)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس اضطرابات التصرف تبعا للمستوى الاقتصادي

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
العدوان ضد الآخرين	بين المجموعات	3.027	2	1.514	3.754	.024
	داخل المجموعات	145.572	361	.403		
	الكلي	148.600	363			
تخريب الممتلكات	بين المجموعات	2.497	2	1.248	2.682	.070
	داخل المجموعات	168.050	361	.466		
	الكلي	170.547	363			
الخداع والسرقة	بين المجموعات	1.102	2	.551	1.404	.247
	داخل المجموعات	141.728	361	.393		
	الكلي	142.830	363			
انتهاك القواعد	بين المجموعات	3.348	2	1.674	3.578	.029
	داخل المجموعات	168.904	361	.468		
	الكلي	172.252	363			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.529	2	.765	3.690	.026
	داخل المجموعات	74.797	361	.207		
	الكلي	76.327	363			

يتبين من الجدول (14) أنه لم يكن هناك أية فروق ذات دلالة احصائية في بعدي تخريب الممتلكات والخداع والسرقة، ولكن ظهرت الفروق في العدوان ضد الاخرين وفي انتهاك القواعد وفي الدرجة الكلية حيث بلغت قيمة ف على الترتيب (3.754، 3.578، 3.690) وجميع هذه القيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ولمعرفة عائدية الفروق في البعدين والدرجة الكلية فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (15) يبين النتائج:

الجدول (15)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية للعدوان ضد الآخرين وانتهاك القواعد والدرجة الكلية تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي.

المحور	المتغير	المتوسط الحسابي	متوسط		مرتفع	
			متوسط الفروق	مستوى الدلالة	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
العدوان ضد الآخرين	منخفض	2.5088	0.195	0.08	0.01	0.99
	متوسط	2.3130	–	–	−0.185	0.15
	مرتفع	2.4978	–	–	–	–
انتهاك القواعد	منخفض	2.5573	0.135	0.34	−0.117	0.63
	متوسط	2.4219	–	–	−0.25*	0.04
	مرتفع	2.6742	–	–	–	–
الدرجة الكلية	منخفض	2.4803	*0.159	0.04	0.068	0.69
	متوسط	2.3208	–	–	−0.09	0.40
	مرتفع	2.4117	–	–	–	–

* الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (α=0.05).

يلاحظ من الجدول (15) أنه كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المستويات المتعلقة بالمستوى الاقتصادي في انتهاك القواعد بين المستوى الاقتصادي المتوسط والمستوى الاقتصادي المرتفع ولصالح المستوى الاقتصادي المرتفع الذي يبدو لديه انتهاك للقواعد أكثر، ويعزى ذلك نظرا لكون وضعه الاقتصادي مرتفع فهو لا يمانع من انتهاك القواعد والتعليمات حتى لو كلفه ذلك شيء مادي.

كما ظهر هناك فروقا بين المستوى الاقتصادي المنخفض والمستوى الاقتصادي المتوسط في الدرجة الكلية لاضطراب التصرف ولصالح المستوى الاقتصادي المنخفض الذي يميل اكثر لاضطراب التصرف وربما يعود ذلك نظرا لكون الطالب ذوي الوضع الاقتصادي المنخفض مع انخفاض تحصيله وانخفاض مستواه الاقتصادي

يميل بالعادة إلى ترك المدرسة ويتصرف تصرفات لا تتناسب مع أنظمة المدرسة وتعليماتها.

ج-الاختلاف بين اضطرابات التصرف تعزى إلى عدد أفراد الأسرة

للإجابة عن السؤال الحالي تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (16):

الجدول (16)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس اضطرابات التصرف تبعا لعدد أفراد الأسرة

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
العدوان ضد الآخرين	بين المجموعات	.302	2	.151	.368	.692
	داخل المجموعات	148.297	361	.411		
	الكلي	148.600	363			
تخريب الممتلكات	بين المجموعات	.036	2	.018	.038	.963
	داخل المجموعات	170.511	361	.472		
	الكلي	170.547	363			
الخداع والسرقة	بين المجموعات	1.119	2	.559	1.425	.242
	داخل المجموعات	141.711	361	.393		
	الكلي	142.830	363			
انتهاك القواعد	بين المجموعات	.189	2	.094	.198	.821
	داخل المجموعات	172.064	361	.477		
	الكلي	172.252	363			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.154	2	.077	.364	.695
	داخل المجموعات	76.173	361	.211		
	الكلي	76.327	363			

يتبين من الجدول (16) أنه لم يكن هناك أية فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد اضطرابات التصرف والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة ف على الترتيب (0.368،

0.038، 1.425، 0.198، 0.364) وجميع هذه القيم غير دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

مما يدل على ان الطلبة لا يختلفون في ممارسة اضطرابات التصرف تبعا للمستوى الاقتصادي الذي يتمتعون به، حيث يعزى ذلك لكون المستوى الاقتصادي يلعب دورا في عوامل اخرى، ولكنه لا يؤثر في زيادة اضطراب التصرف أو تقليله.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالةٍ احصائيةٍ بين أفراد عينة الدراسةِ في معتقداتِ هزيمةِ الذاتِ تعزى للنوعِ الاجتماعيِّ والمستوى الاقتصادي وعدد أفراد الأسرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تقسيمه إلى الفروع التالية:

أ-الاختلاف بين معتقدات هزيمة الذات تعزى إلى النوع الاجتماعي:

لفحص الفروق بين متوسطات الأداء على الدلالة الإحصائية على معتقدات هزيمة الذات تبعاً للنوع الاجتماعي، والجدول (17) يوضح ذلك:

الجدول (17)

نتائج اختبار (ت) لمتوسطات معتقدات هزيمة الذات تبعا للنوع الاجتماعي

البُعد	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة المتغير (ت)	مستوى الدلالة
ادمان الموافقة	ذكور	205	2.8741	.84294	362	*-3.97	0.00
	اناث	159	3.2126	.77710			
ادمان الحب	ذكور	205	3.0366	.94642	362	*-2.45	0.015
	اناث	159	3.2736	.88937			
ادمان الانجاز والاستحقاق	ذكور	205	3.2089	.74048	362	*-4.73	0.00
	اناث	159	3.5734	.72080			
لوم الذات	ذكور	205	3.0694	.69893	362	*-3.61	0.00
	اناث	159	3.3291	.66747			
الدرجة الكلية	ذكور	205	3.0581	.60518	362	*-4.88	0.00
	اناث	159	3.3567	.55816			

*دالة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)

يظهر من الجدول (17) وجود اختلافات بين الذكور والاناث في هزيمة الذات للطلبة المتأخرين تحصيليا في الدرجة الكلية حيث بلغت قيمة ت (4.88) وهي دالة احصائيا، ولصالح الاناث، كان هناك اختلافا ايضا في جميع الأبعاد ولصالح الاناث حيث بلغت قيمة ت (3.97، 2.45، 4.73، 3.61) وهي قيم دالة احصائيا.

مما يدل على أن الإناث لديهن ميل أكثر لامتلاك معتقدات غير منطقية تعمل على التقليل من قيمتهن، وهذا الأمر يعود نظرا لكونهن يملن لمستوى تحصيلي منخفض، وبنفس الوقت لا يجدن فرصا للتحسن واثبات الذات، حيث ان طبيعة المجتمع تفرض على الفتاة البقاء في المنزل، ولذلك قللت هؤلاء الفتيات من نظرتهن الايجابية نحو الذات، بينما يجد بعض الذكور متنفسا لهم حيث قد يتجهون لممارسة اللعب والخروج معا، والقيام بنشاطات أوسع من الاناث.

وتختلف مع نتائج دراسة الحموري والأحمد (2010) حول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في أدائهم على مقياس مفهوم الذات.

ب-الاختلاف بين هزيمة الذات تعزى إلى المستوى الاقتصادي

للإجابة عن السؤال الحالي تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (18):

الجدول (18)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس هزيمة الذات تبعا للمستوى الاقتصادي

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
ادمان الموافقة	بين المجموعات	2.588	2	1.294	1.884	.154
	داخل المجموعات	248.036	361	.687		
	الكلي	250.624	363			
ادمان الحب	بين المجموعات	5.045	2	2.523	2.960	.053
	داخل المجموعات	307.684	361	.852		
	الكلي	312.729	363			

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
ادمان	بين المجموعات	7.000	2	3.500	6.355	.002
الانجاز	داخل المجموعات	198.837	361	.551		
والاستحقاق	الكلي	205.837	363			
	بين المجموعات	1.568	2	.784	1.622	.199
لوم الذات	داخل المجموعات	174.522	361	.483		
	الكلي	176.090	363			
	بين المجموعات	3.137	2	1.569	4.397	.013
الدرجة الكلية	داخل المجموعات	128.781	361	.357		
	الكلي	131.918	363			

يتبين من الجدول (18) أنه لم يكن هناك أية فروق ذات دلالة احصائية في الأبعاد الثلاث ادمان الموافقة وادمان الحب ولوم الذات، ولكن ظهرت الفروق في ادمان الانجاز والاستحقاق وفي الدرجة الكلية حيث بلغت قيمة ف على الترتيب (6.355، 4.397) وجميع هذه القيم دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ولمعرفة عائدية الفروق في ادمان الانجاز والاستحقاق والدرجة الكلية فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (19) يبين النتائج:

الجدول (19)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لإدمان الانجاز والاستحقاق والدرجة الكلية تبعا لمتغير المستوى الاقتصادي.

المحور	المتغير	المتوسط الحسابي	متوسط		مرتفع	
			متوسط الفروق	مستوى الدلالة	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
ادمان الانجاز والاستحقاق	منخفض	3.0939	-*0.36	0.002	-0.268	0.127
	متوسط	3.4520	-	-	0.089	0.717
	مرتفع	3.3626	-	-	-	-
الدرجة الكلية	منخفض	3.0000	-*0.232	0.017	-0.239	0.08
	متوسط	3.2329	-	-	-0.006	0.99
	مرتفع	3.2398	-	-	-	-

* الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (α=0.05).

يلاحظ من الجدول (19) أنه كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في بعض المستويات المتعلقة بالمستوى الاقتصادي في ادمان الانجاز والاستحقاق بين المستوى الاقتصادي المتوسط والمستوى الاقتصادي المنخفض ولصالح المستوى الاقتصادي المتوسط الذي يبدو لديه ادمان الانجاز والاستحقاق أكثر، ويعزى ذلك نظرا لكون وضعه الاقتصادي متوسط مما يدفعه للبحث عن الانجازات بطريقة متسرعة لتعويض النقص لديه وهذا قد يؤثر في معتقداته غير المنطقية.

كما ظهر هناك فروقا بين المستوى الاقتصادي المنخفض والمستوى الاقتصادي المتوسط في الدرجة الكلية لهزيمة الذات ولصالح المستوى الاقتصادي المتوسط الذي يميل اكثر لهزيمة الذات وربما يعود ذلك نظرا لكون الطالب ذوي الوضع الاقتصادي المتوسط قد تتشكل لديه بعض المعتقدات غير المنطقية حول الذات والتي ترتبط بهزيمة الذات لديه، بسبب نظرته إلى ذاته وشعوره بأنه يمتلك وضعا اقتصاديا متوسطا لا يتناسب مع مستوى تحصيله المنخفض.

ج-الاختلاف بين هزيمة الذات تعزى إلى عدد أفراد الأسرة:

للإجابة عن السؤال الحالي تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (20):

الجدول (20)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس هزيمة الذات تبعا لعدد أفراد الأسرة

المتغير	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
ادمان الموافقة	بين المجموعات	3.259	2	1.629	2.378	.094
	داخل المجموعات	247.365	361	.685		
	الكلي	250.624	363			
ادمان الحب	بين المجموعات	5.592	2	2.796	3.286	.039
	داخل المجموعات	307.138	361	.851		
	الكلي	312.729	363			
ادمان الانجاز والاستحقاق	بين المجموعات	.460	2	.230	.404	.668
	داخل المجموعات	205.377	361	.569		
	الكلي	205.837	363			
لوم الذات	بين المجموعات	.037	2	.019	.038	.962
	داخل المجموعات	176.053	361	.488		
	الكلي	176.090	363			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.835	2	.417	1.149	.318
	داخل المجموعات	131.083	361	.363		
	الكلي	131.918	363			

يتبين من الجدول (20) أنه لم يكن هناك أية فروق ذات دلالة احصائية في معظم أبعاد هزيمة الذات والدرجة الكلية حيث لم تظهر فروق في إدمان الموافقة وإدمان الانجاز ولوم الذات والدرجة الكلية، حيث بلغت قيمة ف على الترتيب

(2.378، 0.404، 0.038، 1.149) وجميع هذه القيم غير دالة عند مستوى الدلالة (α=0.05).

بينما ظهر وجود فروق في بعد إدمان الحُب حيث بلغت قيمة ف (3.286)، وللتحقق من عائدية الفروق فقد تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول (21) يبين النتائج:

الجدول (21)

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية للفروق بين المتوسطات الحسابية لإدمان الحب تبعا لمتغير عدد أفراد الاسرة.

المحور	المتغير	المتوسط الحسابي	متوسط		مرتفع	
			متوسط الفروق	مستوى الدلالة	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
ادمان الحب	3-1	3.1341	0.110	0.787	-0.15	0.64
	6-4	3.0236	-	-	-*0.26	0.039
	7 فأكثر	3.2885	-	-	-	-

* الفرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (α=0.05).

يلاحظ من الجدول (21) وجود فروق في ادمان الحب كمعتقد من معتقدات هزيمة الذات بين الطلبة ذوي الاسر المتوسطة العدد (4-6) مع الأسر المرتفعة العدد (7 فأكثر) ولصالح الأسر مرتفعة العدد حيث ان لديهم معتقدات في هزيمة الذات اكثر ويعود ذلك نظرا لكونهم في اسر كبيرة وفرص التربية تكون أقل فهم لا يحصلون على الوقت والامكانيات الكافية من التربية مما زاد من معتقداتهم السلبية نحو الذات.

2.4 التوصيات

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1- العمل على تشجيع المعلمين والمرشدين وأولياء الأمور بالاهتمام بالطلبة ذوي المستوى التحصيلي المنخفض نظراً لوجود اضطرابات التصرف لديهم ومعتقدات في هزيمة الذات.

2- ضرورة قيام المرشد في المدارس بالتركيز على تعليم الطلبة ذوي التأخر التحصيلي تعليمات تقلل من انتهاك القواعد لديهم.

3- ضرورة قيام المرشدين في المدارس بالتركيز على ارشاد الطلبة لتقليل معتقدات هزيمة الذات وخاصة ما يتعلق منها بإدمان الانجاز.

4- ضرورة قيام المربين التربويين بالاهتمام ببعدي ادمان الموافقة وادمان الحب نظرا لدورهما الكبير في حدوث اضطرابات التصرف لدى الطلبة.

5- ضرورة قيام المعلمين والمرشدين في المدارس ببرامج ارشادية للذكور في اضطرابات التصرف في انتهاك القواعد والدرجة الكلية لزيادة تصرفاتهم غير المقبولة مقارنة بالإناث.

6- الاهتمام من قبل الإدارات والمعلمين وأولياء الأمور بالطلبة المتأخرين تحصيلياً ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض والمرتفع نظرا لكونهم يمارسون اضطرابات تصرف اكثر من الطلبة ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط.

7- توجيه الفتيات في المرحلة الاساسية ذوي التأخر التحصيلي للقيام ببعض النشاطات وتكليفهن ببعض المسؤوليات من اجل تقليل هزيمة الذات لديهن.

8- الاهتمام بالطلبة ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط نظرا لكونهم يمتلكون معتقدات اكثر في هزيمة الذات.

9- الاهتمام بالأسر كبيرة العدد نظراً لأن طلبتها يعانون من معتقدات في هزيمة الذات اكثر.

10- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول اضطرابات التصرف وهزيمة الذات، والبحث في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية الأخرى.

11- تثقيف المهتمين بالعملية التربوية (المرشدون، والمعلمون، وأولياء الأمور) في تفهم حاجات ومتطلبات ذوي التأخر التحصيلي.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

القرآن الكريم.

إبراهيم، أحمد عبد الغني ومسافر، علي عبد الله علي.(2006). فعالية فنية الاقتصاد الرمزي في خفض مستوى التأخر الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر**، 53، 323 – 357

أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد. (2015). **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي**. قسم الإرشاد والتربية الخاصة. كلية التربية. جامعة مؤتة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. الطبعة الثالثة.

أبو العينين، حنان. (2012). دراسة فاعلية برنامج ارشادي سلوكي للوالدين والمعلمين كمرشدين في علاج اضطراب التصرف لدى عينة من الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. **مجلة الإرشاد النفسي**. 31 (1)، 415 – 397.

أبو المجد، محمد. (2009). **خصائص وسمات الطالب المتأخر دراسياً**. تم الرجوع للموقع بتاريخ 30 كانون الأول 2016، متوفر عبر: – educational sit.yoo7.com/t9–topic

أبو غلوس، ليلى. (2008). **إدراك الفرق في السلطة النسبية لكل من الذكور والإناث من جهة وتمثل الدور الجندري وتقدير الذات من جهة أخرى لدى الأطفال**. اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. عمان.

إسماعيل، هالة. (2008). اضطراب التصرف وعلاقته ببعض المتغيرات (دراسة تتبعيه). **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، (14) (2)، كلية التربية، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.

الأعظمي، سعيد. (2009). **اضطرابات السلوك تشخيصها والوقاية منها**. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

الأقرع، مصطفى. (2008). **سيكولوجية الاحتراف النفسي في العمل**، دراسة في علاقة الاحتراف النفسي بضغوط العمل والتشوهات المعرفية والذكاء الوجداني. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

بطرس، بطرس. (2008). **المشكلات النفسية وعلاجها**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الثبيتي، علي وشعله، الجميل. (2013). **برنامج مقترح لتنمية عادات الاستذكار لدى الطلاب العاديين والمتأخرين دراسياً من طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية**. جامعة أم القرى. معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي.

الجبالي، حمزه. (2005). **التأخر الدراسي مفهومه، أسبابه، علاجه**. عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

جميعان، إبراهيم فالح وجابر، وفايز والحسن، محمد. (1998). دور المرشد التربوي في التعامل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. **رسالة المعلم**، الأردن 39 (1) 23 – 30.

حسين بن علي بن سالم العبري. (2007). أسباب تدني المستوى التحصيلي لدى الطالب. **مجلة التطوير التربوي** – سلطنة عمان، 34(5)، 30 – 32.

حسين، اخلاص. (شباط، 2012). **أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين**. تم الرجوع للموقع بتاريخ 2 شباط، متوفر عبر: www.iasj.net/iasj?funs=fulltext&ald=39356

الحصيني، فالح. (2013). فعالية برنامج إرشادي باستخدام الالعاب التربوية في تنمية تقدير الذات وتطوير مهارة حل المشكلات لدى عينة مختارة من طلبة الصف السادس. اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية. عمان، الاردن.

حمودة، محمود (1991). **الطفولة والمراهقة المشكلات النفسية والعلاج**، القاهرة: دار المعارف.

الحموري، منى والأحمد، أمل. (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس – الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق، **مجلة جامعة دمشق** ، 26، 173–208.

دحادحه، باسم. (2008). فعالية برنامجي ارشاد جمعي في تفنيد الأفكار اللاعقلانية وتأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات لدى الطلبة المكتئبين. **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية**، 20 (1)، 1 – 31.

دحادحه، باسم. (2012). الأفكار السلبية الآلية وعلاقتها بالاستجابات العصابية لدى طلبة جامعة نزوى في ضوء بعض التغيرات. **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية (الكويت)**. جامعة نزوى، سلطنة عمان. 145(38)، 258–211.

الدسوقي، مجدي. (2014). التوجهات المستقبلية في دراسة اضطراب التصرف: المسارات الإنمائية، التقدير، الوقاية والعلاج. **مجلة الإرشاد النفسي**. كلية التربية النوعية، لجامعة المنوفية. 38(1) ابريل.

الدسوقي، مجدي. (2013). **فاعلية العلاج النفسي في علاج اضطراب التصرف: رؤية نفسية لتحصين الشباب في عصر العولمة**. الندوة الثانية لقسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الدسوقي، مجدي.(2014). علاج اضطراب التصرف واضطراب العناد والتحدي وتقوية الكفاءة النفسية والاجتماعية لدى الأطفال. كلية التربية النوعية – جامعة المنوفية. **مجلة الإرشاد النفسي**.38 (1)، 29–56.

الدوري، سعاد. (2014). **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

رسلان، سماح أبو السعود. (2011). **التشوهات المعرفية وعلاقتها بالتفكير الخرافي لدى طلاب كلية التربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة.

الرفيعي، حسين. (2014). **التأخر الدراسي المفهوم الأسباب وأساليب والعلاج**. تم الرجوع للموقع بتاريخ 20 كانون الأول 2016، متوفر عبر: www. husseinalrofai. hotspot.com.

الزغول، عماد. (2006). **الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال**. الاردن، عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع.

سبتي، عباس. (2012). **التأخر الدراسي.** تم الرجوع للموقع بتاريـخ 3 شبـاط 2017، متوفر عبر: /www.alukan.net/43594/0/social

سلامة، احمد (2013). دراسة سيكومترية لاضطراب التصرف لدى الأطفال والمراهقين طبقا للجنس والعمر. **مجلة جامعة اسيوط،** كلية التربية بالوادي الجديد، 1(1)، 1-116.

سليمان، سناء. (2008). **مشكلة العنف والعدوان لدى الأطفال والشباب.** القاهرة: عالم الكتب.

الشافعي، ناصر. (2010). **فن التعامل مع المراهقين.** بيروت: دار البيان.

شريتح، باسل. (2012). **تطوير انموذج للتعامل مع التشوهات المعرفية للواقع الأخلاقي لمديري المدارس الثانوية في الاردن.** اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية. عَمان، الأردن.

شكشك، أنس. (2008). **الإرشاد المدرسي للطفل الخوف من المدرسة – التأخر الدراسي – عادات الدراسة الخاطئة – قلق الامتحان – تقنيات التعليم – رعاية الموهوبين – التفاعل الصفي بين المعلم والتلميذ – العقاب وأثره الشخصي والنفسي على المتعلم.** سوريه – حلب. شعاع للنشر والعلوم.

الشمالي، نضال (2014). اضطراب التصرف، **مجلة أمواج،** برامج غزة لصحة النفسية، (30-33).

شيفر، ش.، وميلمان، هـ. (2008). **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها** (حمدي وداود، مترجم). عمان: دار الفكر ناشرو وموزعون.

طومان، وفاء (2016). **فاعلية الذات وعلاقتها باضطراب التصرف لدى الطلبة الملتحقين بمراكز التدريب المهني في محافظات غزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية غزة.

عبد الهادي، نبيل، ونصر الله، عمر وشقير، سمير. (2010). **بطء التعلم وصعوباته.** (ط2)، الأردن. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

علام، منتصر. (2011). **الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي السلوكي "النظرية والتطبيق".** دار الكتب والوثائق القومية، المكتب الجامعي الحديث.

علوان، نعمات. (2007). تكنولوجيا الاخصاب خارج الرحم وعلاقتها باضطراب التصرف: دراسة على عينة من أطفال الأنابيب في محافظات غزة، **مجلة كلية التربية** – عين شمس – مصر.

العلوي، عبد الله (2009). **التعرف على العلاقة بين المساندة الأسرية ومفهوم الذات والدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة الحادي عشر من المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، مصر، جامعة الدول العربية.

علي، عبد الحميد. (2010). **الارشاد النفسي (لغير العادين وأسرهم)**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

عواد، يوسف. (2007). **سيكولوجية التأخر الدراسي نظرة تحليلية علاجية**. عمان – الاردن – دار المناهج للنشر والتوزيع.

عيسى، ابتسام وسليمان، سناء وعبد الهادي، سوسن.(2011) .العلاقة بين بعض المهارات الدراسية ومفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل بالمرحلة الإعدادية: دراسة تجريبية. **مجلة البحث العلمي في التربية** – مصر، 12(2)، 479 – 501.

فايد، عبد المعطي (2001). **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة**. القاهرة: دار القاهرة.

الفقي، ابراهيم. (2008). **قوة التفكير**. مصر: الراية للنشر والتوزيع.

فهمي، جورج. (2009). **التأخر الدراسي(الأسباب والطرق الإرشادية والعلاجية والوقائية)**. تم الرجوع للموقع بتاريخ 4 شباط 2017، متوفر عبر : mohamedelshreef.ahlamontada.com/t10-topic

القبالي، يحيى. (2007). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**. الطريق للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.

القرعان، جهاد. (2012). مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة الذين يعانون من اضطراب التصرف وعلاقته بالنوع الاجتماعي. **مجلة التربية مجلة علمية**

محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر.149 (1) يناير.

محمود، هويدة حنفي و الجمالي، فوزية عبدالباقي. (2010). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسياً. **مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجي**ا (أماراباك) – الولايات المتحدة الأمريكية، 1(1)، 61 – 115.

المغربي، كوثر. (2008). **الفروق بين المراهقين الفلسطينيين الذين يعانون من اضطراب التصرف والعاديين في مهارات التفاعل الاجتماعي وبعض الخصائص الأسرية.** اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية. كلية الدراسات التربوية العليا. الأردن.

المهدي، محمد. (2007). **الصحة النفسية للطفل.** القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية

يحيى، خوله. (2007). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية.** عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع. الطبعة الثالثة.

اليدان، حازم. (2016). **تقدير الذات.** تم الرجوع للموقع بتاريخ 19 كانون الثاني 2016، متوفر عبر: www.albany.com/articles/9/1584

يوسف، سليمان. (2011). **الطلبة ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية "خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم".** الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية:

Barkley , R., Fischer, M., smallish, L. & Fletcher, K. (2006). young adult outcome of hyperactive children: adaptive functioning in major life activities. **Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry**, 45(2), 192-202.

Chapman, A., Graty, K. & Brown, M. (2006). Solving the Puzzle of deliberate self- harm. The experiential avoidance model. **Behavior Research & Therapy**, (44), 371- 394.

Charette, J. (2008). **Social workers training, knowledge, & experience in self-injury**. M.A. California state university, Long Beach.

Corey, G (2008).**Theory & Practice of Counseling & Psychology**, N. Y: Brooks/Cole publishing com.

Frick, P. & Viding, E. (2009). Antisocial behavior from a developmental psychopathology perspective. **Development & Psychopathology**, 21(4), 1111-1131.

Frick, P. (2012). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for future directions in research, assessment, & treatment. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, 41(3), 378- 389.

Gilliam, E. (2002). **conduct disorder scale**: examiners manual. Austin. Texas. PROED.

Graig, E., Gayle, A., Seth, J., & Howard, A. (2006). Family Functioning, self-concept, & Severity of Adolescent externalizing problems. **J Child Stud**, 15: 721-731.

Hickox, H. (2005). **Self-concept of Behavioral disorder children**, From: www. Faculty. Mckendree. Edu L/Scholars/ Summer 2005/Hickox. Htm./In 10 Jan, 2011.

Hutt, W. (2009). **Self-concept & self-esteem**. Educational psychology Interactive, Valdosta, G A: Valdosta State university. Retrieved, From http//www.edpsysinter active- org/topics/regsys/Self-html./In19 My,2010.

Lee, S. & Hinshow, S. (2006). Predictors of adolescent functioning in girls with attention deficit hyper activity disorder (ADHD): The role of childhood ADHD, conduct problems, & peer status, **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, 35(3), 356-368.

Lomaki, E., Viilo, K., Hakko, H., Marttunen, M., Makikyro, T. Rasanen, (2006). violence. **Journal of European Child & Adolescent Psychiatry.** 15(1) 46-51.

Loukas, A. & Roalson, L. (2006). Family environment, effortful control, & adjustment among European American & latino early. Adolescents, **Journal of Early Adolescence**, 26(4), 432-455.

Loyd- Richardson, E., Perrine, N., Dierker, L. & Kelley, M. (2008). Characteristics & functions of non- suicidal self- injury in a sum sample of adolescence. **Psychol**., Med., August, 37(8), 1183- 1192.

Mrug, Loosier & Windle, (2008). Violence exposure across multiple contexts: individual & joint effects on adjustment. **American Journal of Orthopsychiatry**. 78(1)70-84.

Putnam, K. & silk, K. (2005). Emotion deregulation & the development of borderline personality disorder. **Development & psychopathology,** 17, 899 _ 925.

Rohany, N. Ahmed, Z. Rozainee, K. & Shahrazad, W. (2011). Family Functioning, Self-Esteem, Self-Concept & Cognitive Distortion Among Juvenile Delinquents, **Med well Journals**, 6(2).

Rowe, J.(2010). Dealing with psychiatric disabilities in schools: A description of symptoms & coping strategies for dealing with them**. Preventing school Failure,** 54 (3), 190-198.

Scott, J. & Beck, A. (2008). **Cognitive behavioral therapy**. In Murray, R., kendler, k., Mc Guffin, P., Wessely, S. & Castle, D. (2008). Essential psychiatry. Fourth Edition Cambridge university press.

Shannon, K., Beauchaine, T., Brenner, S., Neuhaus, E. & Gatzke-Kopp, L. (2007). Familial & temperamental predictors of resilience in children at risk for conduct disorder & depression. **Journal of Development & Psychopathology.** 19(3). 701-727.

Ynan ,W. (2006). **conduct disorder**, medicine specialties, April.

Volk, S. & Ronelle, T. (2006). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) & conduct problems: attachment, emotion regulation & self-concept. **Dissertation Abstracts International: Section B: 66**(7-B), 2006- 3962.

Walsh, B. (2006). **Treating self-injury, A practical Guide. The Guilford press**, New York, London.

Webster S. (2008). preventing conduct problems & improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher & child training programs in high– risk schools. **Journal of child psychology & psychiatry**. 49. (5). 471-488.

Whittinger, N., Langley, K., Fowler, T., Thomas, H. & Thapar, A. (2007). Clinical precursors of adolescent conduct disorder in children with attention – deficit/hyper activity disorder, **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry,** 46(2), 179-187.

الملاحق

ملحق (أ)

مقياس اضطراب التصرف الصورة الأولية

الدكتور/الدكتورة:.....

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بتطوير أداتي اضطراب التصرف ومعتقدات هزيمة الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرين تحصيليا في لواء قصبة الطفيلة وذلك لاستكمال رسالته الموسومة بـ "اضطراب التصرف وعلاقته بمعتقدات هزيمة الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرين تحصيليا في لواء قصبة الطفيلة ".

ولما هو معروف عنكم من سمعة علمية واسعة وخبرة وكفاءة في ميدان العمل والتخصص، وآمل منكم التكرم بتحكيم هذه الأداة من حيث:

1- مناسبة الفقرات للأبعاد التي تقيسها.

2- مناسبتها للبيئة الأردنية.

3- الصياغة اللغوية.

4- راجياً تحكيم الأداة من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل لفقراتها لما ترونه مناسباً، علماً أنه سيطلب من أفراد العينة الإجابة على الفقرات كما يلي:

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	قليلاً	نادراً
1	أُنسب اشياء الآخرين لنفسي					

وأتقدم لكم بكل الشكر والتقدير على الوقت والجهد الذي بذلتموه في تحكيم هذه الأداة والله ولي التوفيق.

الباحث: خلف عطيه العبيات

الرقم	الفقرة	السلامة اللغوية		الانتماء للبعد		المناسبة للبيئة		التعديل
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
أولا: العدوان ضد الآخرين والحيوانات								
1	أَميل إلى التعامل باللين مع الآخرين							
2	أُحاول اشعال الحرائق لإيذاء الآخرين							
3	أُثير المشاجرات بين زملائي							
4	أتفوه بألفاظ نابية مع زملائي							
5	أقوم بإيذاء الحيوانات الأليفة							
6	أستخدم أدواتي في ايذاء زملائي							
7	أُسيء للآخرين في تصرفاتي							
8	ردود أفعالي عنيفة							
ثانيا: تخريب الممتلكات.								
9	أتعدى على زملائي بتمزيق ملابسهم							
10	أتعمد تلطيخ ملابس زملائي بالأقلام والألوان							
11	أُكسّر وأحطم أثاث المدرسة							
12	أستعمل أدوات حادة							

الرقم	الفقرة	السلامة اللغوية		الانتماء للبعد		المناسبة للبيئة		التعديل
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
	لإتلاف حقائب زملائي							
13	أُحافظ على صنابير المياه في المدرسة							
14	أقوم بإتلاف ممتلكات الآخرين							
15	أتعمد تمزيق كتب زملائي							
16	أُحافظ على ممتلكات المدرسة							
ثالثا: الخداع أو السرقة								
17	أقوم برواية قصص غير موجودة في الواقع							
18	أُمارس الصدق في حديثي مع زملائي في المدرسة							
19	أتحدث بعبارات لا تناسب الحقيقة							
20	أُخفي الأشياء الثمينة التي أعثر عليها							
17	أنسب أشياء الآخرين لنفسي							
18	أستحوذ على ممتلكات الآخرين							
19	أميل إلى نقل المعلومات عن الآخرين في الامتحانات							

الرقم	الفقرة	السلامة اللغوية		الانتماء للبعد		المناسبة للبيئة		التعديل
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
20	أرتكب سرقات منزلية أو مباني عامة							
21	أختلق أعذاراً لمغادرة المنزل دون إذن							
22	أدبر لزملائي مكائد وأُسبب لهم مشاكل							
23	أقوم برواية قصص غير موجودة في الواقع							
24	أُمارس الصدق في حديثي مع زملائي في المدرسة							
25	أتحدث بعبارات لا تناسب الحقيقة							
26	أُخفي الأشياء الثمينة التي أعثر عليها							
رابعا: الانتهاك المتعمد للقواعد والقوانين.								
27	يتكرر غيابي عن المدرسة							
28	يصعب عليَّ الالتزام بتعليمات المدرسين							
29	أتقيد بقوانين المدرسة وقواعدها							
30	أشجع زملائي على عدم الالتزام بالتعليمات المدرسية							
31	أقوم ببعض التصرفات							

الرقم	الفقرة	السلامة اللغوية		الانتماء للبعد		المناسبة للبيئة		التعديل
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
	الغير مقبولة اجتماعياً							
32	أتعامل مع المدرسين بأسلوب غير لائق							
33	أخرج من المدرسة أثناء الدوام الرسمي دون إذن							

ملحق (ب)
ملحق أسماء المحكمين

قائمة بأسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الجامعة/العمل
1	أ.د. محمد السفاسفه	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة مؤتة
2	أ.د. أحمد عربيات	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة مؤتة
3	أ.د. صاحب الجنابي	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة مؤتة
4	أ.د. فؤاد الطلافحة	علم النفس التربوي	جامعة مؤتة
5	د. سامي الختاتنه	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة مؤتة
6	د. لمياء الهواري	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة مؤتة
7	د. عبد الناصر القرالله	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة مؤتة
8	د. خالد الخلفات	اللغة العربية	جامعة الطفيلة
9	د. عطاف الكفاوين	علم النفس التربوي	جامعة الطفيلة
10	د. راجي الصرايره	قياس وتقويم	جامعة مؤتة
11	د. علا الحويان	الإرشاد النفسي والتربوي	الجامعة الأردنية
12	د. عبد الله المهايره	الإرشاد النفسي والتربوي	الجامعة الأردنية
13	د. صهيب التخاينه	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة مؤتة
14	د.أنس الضلاعين	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة مؤتة
15	أ. عبد الوهاب الحجاج	ماجستير قياس وتقويم	وحدة الجودة والمسائلة وزارة التربية والتعليم
16	أ. جهاد البدارين	ماجستير ارشاد نفسي وتربوي	رئيس قسم الإرشاد في مديرية التربية والتعليم/ الطفيلة
17	أ. أيمن الصرايره	ماجستير ارشاد نفسي وتربوي	مرشد تربوي مديرية لواء المزار الجنوبي
18	د. مالك قرالله	طبيب نفسي	مركز صحي الكرك الشامل

ملحق (ج)

مقياس اضطراب التصرف الصورة النهائية

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	قليلا	اطلاقا
1	أَميل إلى التعامل باللين مع الآخرين					
2	أُحاول اشعال الحرائق لإيذاء الآخرين					
3	أُثير المشاجرات بين زملائي					
4	أتجنب الألفاظ النابية مع زملائي					
5	أقوم بإيذاء الحيوانات الأليفة					
6	أستخدم أدواتي في ايذاء زملائي					
7	أُسيء للآخرين في تصرفاتي					
8	ردود أفعالي عنيفة					
9	أميل إلى تمزيق ملابس زملائي					
10	أتعمد تلطيخ ملابس زملائي بالأقلام والألوان					
11	أُحطم أثاث المدرسة					
12	أقوم بإتلاف ممتلكات الآخرين					
13	أُحافظ على ممتلكات المدرسة					
14	أقوم برواية قصص غير موجودة في الواقع					
15	أتحدث مع زملائي بصدق					
16	أتحدث بعبارات لا تناسب الحقيقة					
17	أُخفي الأشياء الثمينة التي أعثر عليها					
18	أنسب أشياء الآخرين لنفسي					
19	أستحوذ على ممتلكات الآخرين					
20	أميل إلى نقل المعلومات عن الآخرين في الامتحانات					
21	آخذ ممتلكات الآخرين في المنزل دون					

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	قليلا	اطلاقا
	إذن					
22	أختلق أعذاراً لمغادرة المنزل دون إذن					
23	أتسبب في مشكلات تجاه زملائي					
24	يتكرر غيابي عن المدرسة					
25	يصعب عليَّ الالتزام بتعليمات المدرسين					
26	أتقيد بقوانين المدرسة وقواعدها					
27	أشجع زملائي على عدم الالتزام بالتعليمات المدرسية					
28	أقوم ببعض التصرفات غير المقبولة اجتماعياً					
29	أتعامل مع المدرسين بأسلوب غير لائق					
30	أخرج من المدرسة أثناء الدوام الرسمي دون إذن					

ملحق (د)
مقياس هزيمة الذات الصورة الأولية

الرقم	الفقرة	السلامة اللغوية		الانتماء للبعد		المناسبة للبيئة		التعديل
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
أولا: إدمان الموافقة								
1	النقد هو عادة مزعجة بالنسبة لي							
2	أبدو غير مرتاحاً إذا لم يوافقني شخصٌ ما							
3	أحتاج إلى مناصرة الآخرين							
4	أستخدم أساليب دفاعية عندما ينتقدني شخص ما							
5	طبيعة علاقاتي بالآخرين تؤثر في تقديري لذاتي							
ثانيا: ادمان الحب.								
6	أكون سعيداً عندما أكون قريباً من الآخرين							
7	إذا لم أكن محبوباً، يصيبني الإحباط							
8	إذا رفضني شخصٌ ما، أشعر أن هناك خطأ ما في تصرفاتي							
9	تبدو عليَّ الراحة عندما أجد قبولاً من الآخرين							
ثالثا: ادمان الانجاز والاستحقاق								
10	أرى أن الناجحين مهنياً أكثر سعادة							
11	أنزعج من الآخرين عندما لا يقدرون							

الرقم	الفقرة	السلامة اللغوية		الانتماء للبعد		المناسبة للبيئة		التعديل
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
	نجاحاتي							
12	أجد نفسي أقل من الآخرين المحيطين بي من حيث التحصيل الدراسي							
13	أبدو غير مرتاحاً عندما أخفق في الحياة							
14	يعتبر احترامي لذاتي نجاحاً في الحياة							
15	الناس الذين يحققون قدراً من تحقيق الذات جديرون بالاهتمام من أولئك الذين لا يحققون ذلك							
16	يزيدني ثقة بنفسي عند اهتمام الآخرين بي							
رابعا: لوم الذات.								
17	يقلل الناس من شأني إذا تصرفت تصرفاً خاطئاً							
18	ينظر الناس لي بنظرة دونية إذا لاحظوا شيء خطأ بي							
19	يزعجني ارتكابي للأخطاء							

الرقم	الفقرة	السلامة اللغوية		الانتماء للبعد		المناسبة للبيئة		التعديل
		مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة	
20	أشعر أنني أستحق معاملة أفضل من الأشخاص الآخرين							
21	أشعر بالمثالية وأسعى لتحقيقها							
22	أنتقد ذاتي إذا لم أمارس المصداقية							
23	ألوم نفسي لعلاقاتي المتوترة مع الآخرين							
24	إذا انزعج شخص ما مني، فإني أشعر بأني أخطأت بحقه							
25	أنتقد ذاتي، إذا لم أكن قادراً على ارضاء الأغلبية من الناس							

ملحق (هـ)

مقياس معتقدات هزيمة الذات الصورة النهائية

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	قليلا	اطلاقا
1	أنزعج عند توجيه النقد لي					
2	أبدو غير مرتاحاً إذا لم يوافقني شخصٌ ما					
3	أحتاج للدعم من الآخرين					
4	أستخدم أساليب دفاعية عندما ينتقدني شخص ما					
5	طبيعة علاقاتي بالآخرين تؤثر في تقديري لذاتي					
6	أكون سعيداً عندما أكون قريباً من الآخرين					
7	أواجه الاحباط بسبب عدم الرغبة بي من الآخرين					
8	أقدر وجود خطأ في تصرفاتي عند رفضي من الآخرين					
9	تبدو عليَّ الراحة عندما أجد قبولاً من الآخرين					
10	أرى أن الناجحين مهنياً أكثر سعادة					
11	أنزعج من الآخرين إذا لم يقدروا نجاحي					
12	أجد نفسي أقل من الآخرين المحيطين بي من حيث التحصيل الدراسي					
13	أبدو غير مرتاحاً عندما أخفق في الحياة					
14	يعتبر احترامي لذاتي نجاحاً في الحياة					

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	احيانا	قليلا	اطلاقا
15	يزيدني ثقة بنفسي عند اهتمام الآخرين بي					
16	يقلل الناس من شأني إذا تصرفت تصرفاً خاطئاً					
17	ينظر الناس لي نظرة دونية إذا ارتكبت خطأ ما					
18	يزعجني ارتكابي للأخطاء					
19	أشعر أنني أستحق معاملة أفضل من الأشخاص الآخرين					
20	أشعر بالمثالية وأسعى لتحقيقها					
21	أنتقد ذاتي إذا لم أمارس الأعمال بشكل صحيح					
22	ألوم نفسي لعلاقاتي المتوترة مع الآخرين					
23	إذا انزعج شخص ما مني، فإني أشعر بأني أخطأت بحقه					
24	أنتقد ذاتي، إذا لم أكن قادراً على ارضاء الأغلبية من الناس					

ملحق (و)
كتب تسهيل المهمة

جامعة مؤتة
مكتب الرئيس

MU'TAH UNIVERSITY
President Office

الرقم : ١٠٨/ ٩٧٦
التاريخ : ٢/جمادى الآخرة/١٤٣٨هـ
الموافق : ١/٣/٢٠١٧م

Ref. :
Date :

السيد مدير التربية والتعليم لقصبة الطفيلة المحترم

تحية طيبة، وبعد:

فأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز لمن يلزم؛ لتسهيل مهمة الطالب خلف عطيه العبيات، الذي يدرس في جامعة مؤتة ببرنامج ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي، في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد دراسته الموسومة بـ: "**اضطراب التصرف وعلاقته بمعتقدات هزيمة الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرين تحصيلياً في لواء قصبة الطفيلة**"، من المعنيين لديكم؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير.

شاكرين لكم اهتمامكم وحرصكم على التعاون مع جامعة مؤتة، ودعمها لتحقيق أهدافها في خدمة هذا الوطن في ظل حضرة صاحب الجلالة الهاشمية الملك عبدالله الثاني ابن الحسين المعظم يحفظه الله ويرعاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

رئيس الجامعة

أ.د. ظافر يوسف الصرايرة

نسخة/ عميد كلية الدراسات العليا

٩٨٧/٢٦ :وزارة التربية والتعليم

مؤتة - الكرك - الأردن - هاتف: ٢٣٧٢٣٨٠-٣-٩٦٢+ ص.ب: (٧) الرمز البريدي: (٦١٧١٠) فاكس: ٢٣٧٥٥٤٠-٣-٩٦٢+
Mu'tah-Karak-Jordan-Tel: +962-3-2372380 P.O.Box: (7) Zip Code: (61710) Fax: +962-3-2375540
www.mutah.edu.jo E-mail: mutah@mutah.edu.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

الرقم ١١٤٩/١٣/٧/م

التاريخ ١٤٣٨/٦/٦

الموافق ٢٠١٧/٣/٥

مديرية التربية والتعليم / منطقة الطفيلة

مديري المدارس ومديراتها المحترمين

الموضوع : تسهيل مهمة .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،،،،،،،،،،،،،،

إشاره إلى كتاب جامعة مؤتة رقم ٩٧٦/١٠٨ تاريخ ٢٠١٧/٣/١ لتسهيل مهمة الطالب (خلف عطية العبيات) لبرنامج ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لإعداد دراسته الموسومة ب :(اضطراب التصرف وعلاقته بمعتقدات هزيمة الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرين تحصيلياً في لواء قصبة الطفيلة).

لا مانع شريطة الإلتزام بالأنظمة والتعليمات والأصول المتبعه في وزارة التربية والتعليم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

مدير التربية والتعليم

مدير التربية والتعليم بالوكالة
بهجت سعود الحجاج

نسخة / مدير الشؤون التعليمية والفنية.
نسخة / ر. ق الإشراف التربوي.

هاتف: ٩٦٢٦٥٦٠٧١٨١+ فاكس:٩٦٢٦٥٦٦٠١٩+ ص.ب ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

لقد قام الباحث خلف عطيه العبيات بزيارة مدارسنا للإطلاع على الواقع التحصيلي والسلوكي للطلبة في الفصل الدراسي الأول للعام 2017/2016م، حيث لاحظ الباحث من خلال الاطلاع على تحليل نتائج الفصل الدراسي الثاني للعام 2016/2015م بأن هناك تدنٍ تحصيلي عند بعض الطلبة حيث كانت بنسبة 16% تقريباً عند الذكور وبنسبة 12% عند الإناث، وبعد الاطلاع أيضاً على سجلات المرشدين التربويين في بعض المدارس لاحظ الباحث وجود بعض السلوكات الخاطئة لدى الطلبة وبنسبة 70% من هذه السلوكات عند الذكور و30% منها عند الإناث.

مدير مدرسة

مدير مدرسة

مدير مدرسة

مديرية تربية منطقة الطفيلة
رئيس قسم الإرشاد التربوي
جهاد البداريين

٦ تشرين ٢٠١٧

بسم الله الرحمن الرحيم

لقد قام الباحث خلف عطيه العبيات بزيارة مدارسنا من أجل تطبيق الاستبانة الإلكترونية على الفئة المستهدفة للفصل الدراسي الأول للعام 2017/2016م، في الفترة الزمنية من 19-2017/3/26م والموسومة باضطراب التصرف وعلاقته بمعتقدات هزيمة الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا المتأخرين تحصيلياً في مدارس لواء قصبة الطفيلة.

تابع المدارس التي زارها الباحث خلف عطية العينات لتطبيق استبانة مقياسي اضطراب التصرف وهزيمة الذات:

بتاريخ : ٢٠١٧/٢/١٢

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة الطفيلة

قسم التخطيط التربوي

الموضوع : اعداد الطلبة للمرحلة الاساسية العليا

لقد قام الباحث خلف عطية العبيات بمراجعة قسم التخطيط التربوي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الطفيلة للاطلاع على اعداد طلبة المرحلة الاساسية العليا في مدارس لواء قصبة الطفيلة وكانت (٢٣٧١) طالب و (٢٢٩٤) طالبه وبمجموع كلي بلغ (٤٦٦٥) طالب وطالبة

واقبلوا الاحترام

رئيس قسم التخطيط

المعلومات الشخصية

الاسم: خلف عطيه العبيات

التخصص: الإرشاد النفسي والتربوي

الكلية: العلوم التربوية

السنة: 2017

هاتف رقم: 0772247771

البريد الالكتروني: khalafobyat2016@gmail.com